



Universidade de Aveiro
2007

Departamento de Ciências da Educação

Manuel **Jacinto** de
Ascensão **Jardim**

**PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS: ESTUDO
PARA A PROMOÇÃO DO SUCESSO ACADÉMICO**



Manuel **Jacinto** de
Ascensão **Jardim**

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS: ESTUDO PARA A PROMOÇÃO DO SUCESSO ACADÉMICO

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Anabela Maria de Sousa Pereira, Professora Auxiliar com Agregação da Universidade de Aveiro.

Apoio da Fundação para a Ciência e a
Tecnologia (referência de Bolsa de
Doutoramento – SFRH/BD/12807/
2003), no âmbito do POS_C – Desen-
volver Competências – Medidas 1.2.

À minha mulher, Cláudia,
pelo apoio constante,
pela dedicação incansável
e pela afeição profunda.

À minha filha, Sofia,
pelo amor que representa,
pela felicidade que transmite
e pela sabedoria que designa.

O júri

Presidente:

Doutor **Carlos Pascoal Neto**
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Doutor **José Pereira da Costa Tavares**
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Doutora **Maria da Conceição Taborda Simões**
Professora Associada com Agregação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Licenciado **Roberto Artur da Luz Carneiro**
Professor Associado da Universidade Católica Portuguesa

Doutora **Anabela Maria Sousa Pereira**
Professora Auxiliar com Agregação da Universidade de Aveiro (Orientadora)

Doutora **Ana Cardoso Allen Gomes**
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutor **José Eduardo Franco**
Investigador da Direcção do Centro de Literatura de Expressão Portuguesa das Universidades de Lisboa

Doutor **Carlos Manuel Francisco**
Professor do Quadro de Nomeação Definitiva da Escola EB 2/3, de Aguada de Cima

Agradecimentos

Porque a efectivação desta longa investigação só foi possível graças à colaboração directa e indirecta de várias pessoas, expressamos a todas elas os nossos sinceros agradecimentos e o nosso mais profundo reconhecimento.

À Professora Doutora Anabela Maria de Sousa Pereira, que nos possibilitou o privilégio de beneficiar da sua proficiente orientação pelos meandros do processo de pesquisa que realizámos, manifestando notórias aptidões humanas e científicas no modo como acompanhou e encaminhou os passos sucessivos desta investigação, o nosso muito obrigado.

Aos muitos professores e alunos de todo o país, que colaboraram na aplicação dos instrumentos de avaliação, sem os quais não seria viável patentear os resultados obtidos, o nosso agradecimento.

Ao GAP-SASUC e respectiva equipa técnica, que permitiram a implementação do programa que desenvolvemos, através da disponibilização de recursos humanos e materiais adequados, o nosso muito obrigado.

Aos amigos e colegas, pelo apreço e consideração, pelo apoio técnico e estímulo dispensados, a todos o nosso sincero obrigado.

Àqueles que, ao longo da nossa história pessoal, contribuíram de um modo directo para a nossa formação científica e humana, criando um espírito de intervenção e de missão, particularmente aos dehonianos, o nosso muito obrigado.

Aos nossos familiares um agradecimento muito especial pelo incentivo, motivação, apoio incondicional e compreensão com que sempre nos presentearam e, de modo particular, durante o período em que decorreu o processo desta investigação científica.

Palavras-chave:

Ensino superior, sucesso académico, jovem adulto, desenvolvimento de competências, competências pessoais e sociais, intervenção por programas.

Resumo

Esta investigação teve como objectivo principal construir, aplicar e avaliar um programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais com vista à promoção do sucesso académico. Uma vez que na revisão da literatura constatamos a inexistência de qualquer intervenção do género, conhecida no meio científico, optámos por identificar essas competências, construir um instrumento de avaliação que nos permitisse estudar o nível de desenvolvimento das mesmas e desenhar um programa segundo um modelo integrativo e eclético, adaptado à população portuguesa. Para isso, percorremos três etapas, que se concretizam em três estudos sucessivos.

Iniciamos por realizar um estudo preliminar exploratório, de tipo qualitativo, para identificarmos as competências de que os alunos necessitam para serem bem sucedidos no processo de transição e de adaptação. As entrevistas semi-directivas e o *focus group* realizados com professores e alunos permitiram-nos reconhecer as competências transversais de âmbito pessoal, social e profissional.

Num segundo estudo, e com base nos resultados recolhidos, foi por nós construído o *Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais* (QCIIP), com o objectivo de avaliar as competências necessárias para obter sucesso no ensino superior. Verificada a adequabilidade deste instrumento (com o pré-teste e o *método da reflexão falada*), aplicámos o QCIIP a uma amostra de estudantes, representativa das instituições do ensino superior (N=2030). Do estudo psicométrico do instrumento e da análise estatística dos dados recolhidos, pudemos inferir que o QCIIP revelou validade e fidelidade significativas, sendo adequado para os objectivos delimitados. Identificámos seis dimensões pertinentes e fundamentais para a intervenção promotora do sucesso académico, que se consubstanciam nas seguintes competências: cooperação, auto-realização, auto-estima, suporte social, assertividade e empatia.

Num terceiro estudo, de tipo *quasi-experimental*, construímos, aplicámos e avaliámos o *Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais* (PDCIIP), elaborado com base nas seis dimensões anteriormente apontadas. Para isso, contámos com uma amostra de estudantes do ensino superior, que se distribuíram por dois grupos experimentais (N=72) e por dois grupos de controlo (N=68), perfazendo um total de 140 estudantes de ambos os sexos. Como instrumento de avaliação de pré-teste e de pós-teste, utilizámos o QCIIP, já na sua versão validada.

Com base num racional teórico integrativo e eclético, a intervenção em grupo fundamentou-se nas abordagens humanista, cognitivista e cognitivo-comportamental. Ao longo de oito sessões presenciais, recorreu-se a uma metodologia activa, fazendo uso de técnicas e de estratégias específicas, tais como *role-playing*, dinâmicas de grupo, ensinamentos em grupo, auto-registos, *feedback* construtivo e actividades que favorecem a transferência de competências.

Tendo realizado rigorosas avaliações de *baseline*, de pós-teste e de *follow-up*, pudemos confrontar os dados relativos aos seus antecedentes, aos processos e aos resultados. As análises destas informações evidenciaram que os alunos do grupo experimental, quando comparados com os do grupo de controlo, apresentaram um maior desenvolvimento nas competências trabalhadas, o que nos levou a concluir da eficácia desta proposta de intervenção. Além disso, na avaliação global do programa, os alunos referiram ter ganhos significativos em termos de sucesso académico, de desenvolvimento das aptidões pessoais, sociais e profissionais, de saúde física e mental, de bem-estar subjectivo e de capacidade para lidar com situações geradoras de stresse. Deste modo, atestamos a pertinência de ser incentivado, no ensino superior, a intervenção deste tipo de programas, como meio de promoção do sucesso académico.

Keywords:

Higher education, academic success, young adult, development's skills, life and social skills, intervention by program.

Abstract

The main goal of this research was to draw, to carry out, and to evaluate a program of development of the life and social skills in order to promote the academic success. Since our study of the existing literature had exposed a void of interventions of such kind in the scientific world, we decided to identify those skills, to elaborate a survey able to determine their development level, and to draw a program according to an integrative and eclectic model, adequate to the Portuguese studying population. Therefore, we took three steps, which correspond to three consecutive studies.

We started by carrying out a preliminary qualitative exploratory study in order to identify the skills needed by the students to succeed in their transition process to higher education. The semi-directive interviews and the group focus acted with teachers and students enabled us to prove the importance of the *transversal skills*, being these life, social, or professional.

In the second study, based on the collected data, we created an *Intrapersonal, Interpersonal, and Professional Skills Questionnaire* (IIPSQ), with the purpose of evaluating the skills needed to be successful in higher studies. After verifying the suitability of this tool, through the methods of *pre-examination* and *oral meditation*, we applied the IIPSQ to a representative sample of the national population, consisting of higher education students (N=2030). From the psychometric study of the questionnaire and from the statistical analysis of the collected data we were able to deduce that the IIPSQ has significant value and fidelity, being thus appropriate to the previously set goals. Therefore, we identified six relevant dimensions fundamental to promote the academic success, which correspond to the following skills: cooperation, self-fulfillment, self-esteem, social support, assertiveness, and empathy.

In the third study, almost experimental, we drew, set up, and evaluated the *Intrapersonal, Interpersonal, and Professional Skills Development Program* (IIPSDP), based on the above-mentioned dimensions. To do that, we used a sample of 140 higher education students of both sexes, divided into two experimental groups (N=72) and two control groups (N=68). We tried the IIPSQ, in its approved version, as *pre-examination* and *post-examination*. The group intervention, in view of an integrative and eclectic rational theorizing, was based upon the humanist, cognitive, and cognitive-behavioural approaches. Throughout eight sessions of compulsory attendance, we made use of an active methodology with its specific techniques and strategies, such

as role-playing, group dynamics, workshops, diaries, positive feed-back, and other techniques favouring induction.

After accomplishing strict baseline, pre-examination, and post-examination evaluations, we were able to put side by side the data from its preliminaries, processes, and results. The analysis of this info revealed that the students from the experimental groups, when compared with those from the control groups, had shown a greater development in the wrought skills, fact that led us to conclude about the effectiveness of this proposed intervention. In addition, we verified significant improvements in the academic success, in the development of life, social, and professional abilities, in the physical and mental health, in the personal well-being, and in the ability to deal with stressful situations. In conclusion, we proved the pertinence in the implementation of programs of such kind in higher education, so as to promote the academic success.

Siglas

AEA:	American Evaluation Association
DG:	Dinâmica de Grupo
e.g.:	Exempli gratia
FOS:	Ficha para a Observação da Sessão
FPCE:	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
GAP:	Gabinete de Aconselhamento Psicopedagógico
MPDC:	Manual do Programa de Desenvolvimento de Competências
NPSP:	Necessidades Pessoais, Sociais e Profissionais
OCES:	Observatório da Ciência e do Ensino Superior
OEFP:	Observatório do Emprego e Formação Profissional
PDCIIP:	Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais
QAGP:	Questionário para a Avaliação Global do Programa
QAIP:	Questionário para a Avaliação do Impacto do Programa
QAS:	Questionário para a Avaliação da Sessão
QCIIP:	Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais
QIE:	Questionário para a Identificação de Expectativas
RESAPES:	Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior
SASUC:	Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra
TPC:	Trabalhos Para Casa
vs.:	Versus
WHO:	World Health Organization

Índices

Índice Geral

Título

Agradecimentos

Resumo

Abstract

Siglas

Índices: Geral, Figuras, Gráficos, Quadros, Tabelas

Introdução Geral 1

I PARTE

REVISÃO DA LITERATURA

Capítulo 1: A missão do ensino superior e a perspectiva do sucesso académico.. 13

Introdução	15
1. A missão do ensino superior	16
2. Os factores do sucesso académico	19
3. A transição para o ensino superior e os desafios inerentes	21
4. A adaptação do estudante ao ensino superior	24
4.1. O modelo de envolvimento de Alexander Astin	24
4.2. O modelo institucional de Ernest Pascarella e Patrick Terenzini	26
4.3. O modelo de integração vs. abandono de Vincent Tinto	28
5. A promoção do sucesso académico	30
Síntese	34

Capítulo 2: O desenvolvimento do jovem adulto com vista à promoção do sucesso académico 37

Introdução	39
1. Teorias do desenvolvimento humano	40
1.1. A teoria do desenvolvimento da identidade de Erik Erikson	40

1.2. A teoria do desenvolvimento do “eu” de Jane Loevinger	41
1.3. A teoria do desenvolvimento vocacional de Donald Super	43
2. Teorias do desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior	46
2.1. A teoria do desenvolvimento da estabilidade e da autonomia de Nevitt Sanford	47
2.2. A teoria do desenvolvimento da maturidade de Douglas Heath	48
2.3. A teoria dos estatutos da identidade de James Marcia	49
2.4. A teoria dos vectores do desenvolvimento psicossocial de Arthur Chickering	50
3. Para a optimização do desenvolvimento tendo em vista o sucesso académico	54
3.1. Concepção integral da pessoa e das dimensões da existência	54
3.2. Concepção positiva da pessoa e dos seus recursos	56
3.3. Concepção contextual-dialéctica	59
4. Dimensões do desenvolvimento dos estudantes do ensino superior	61
4.1. O desenvolvimento pessoal	61
4.2. O desenvolvimento social	63
4.3. O desenvolvimento da carreira	66
Síntese	68

Capítulo 3: As competências a desenvolver para ser bem sucedido no ensino

superior	71
Introdução	73
1. Emergência e caracterização do conceito de competências	75
1.1. Do behaviorismo ao construtivismo	75
1.2. Conceito e indicadores de competência	77
1.3. Abordagens das competências	80
2. A construção de um “eu” competente	86
3. Competências transversais necessárias para ser bem sucedido no ensino superior	89
3.1. Autoconhecimento	89
3.2. Auto-estima	94
3.3. Auto-realização	99
3.4. Empatia	103
3.5. Assertividade	109
3.6. Suporte social	113
3.7. Criatividade	117
3.8. Cooperação	122
3.9. Liderança	126
3.10. Resiliência	131
Síntese	135

Capítulo 4: As estratégias de intervenção que visam a promoção de competências e o sucesso académico 139

Introdução	141
1. Projectos e programas para promover o sucesso no ensino superior	141
2. Serviços de apoio psicológico no ensino superior	145
3. Abordagens de intervenção em grupo	153
3.1. A abordagem centrada na pessoa	153
3.2. A abordagem da animação de grupos	156
3.3. A abordagem cognitivo-comportamental.....	158
4. Técnicas utilizadas na intervenção por programas.....	162
4.1. Dinâmicas de grupo.....	163
4.2. Ensinos em grupo.....	167
4.3. <i>Role-playing</i>	168
4.4. <i>Feedback</i> construtivo.....	169
4.5. Auto-registos.....	170
4.6. Actividades para favorecer a generalização	171
Síntese	171

Capítulo 5: A planificação e a avaliação de programas promotores do sucesso académico 175

Introdução	177
1. Elementos para a planificação da intervenção por programas.....	177
2. Identificação de necessidades	181
3. Desenho de programas.....	185
4. Aplicação de programas	188
5. Avaliação de programas	189
Síntese	191

II PARTE

ESTUDOS EMPÍRICOS

Capítulo 6: Metodologia geral 195

Introdução	197
1. Natureza e desenho da investigação.....	198
2. Problema, objectivos e hipóteses	203
2.1. Problema	203
2.2. Objectivos	204
2.3. Hipóteses	206

3. Amostra global	207
4. Procedimentos globais	208
5. Questões éticas e deontológicas	211
6. Análise dos dados	214
6.1. Análise de conteúdo	214
6.2. Análise estatística.....	216
Síntese	217
Capítulo 7: Estudo preliminar exploratório: identificação das necessidades	219
Introdução	221
1. Metodologia.....	222
1.1. Amostras.....	222
1.1.1. Amostra dos professores	222
1.1.2. Amostra dos alunos	223
1.2. Instrumentos de avaliação.....	224
1.2.1. Guião das entrevistas aos professores	224
1.2.2. Guião das entrevistas aos alunos.....	225
1.3. Procedimentos	226
1.4. Análise dos dados	227
2. “Corpus” do trabalho	227
2.1. Percepção dos professores.....	227
2.1.1. Necessidade de competências pessoais.....	227
2.1.2. Necessidade de competências sociais.....	229
2.1.3. Necessidade de competências profissionais.....	230
2.2. Percepção dos alunos	232
2.2.1. Motivos, receios e preferências em relação ao ensino superior	232
2.2.2. Preparação para o ingresso no ensino superior.....	234
2.2.3. Percepção acerca do funcionamento do ensino superior.....	237
2.2.4. Contributo do ensino superior para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos estudantes.....	240
2.2.5. Percepção da “universidade ideal”	245
3. Discussão e conclusão do estudo preliminar.....	247
3.1. Opinião dos professores.....	247
3.2. Opinião dos estudantes.....	249
Síntese	253
Capítulo 8: Estudo para a construção do questionário.....	255
Introdução	257
1. Metodologia.....	258

1.1. Amostra	258
1.2. Instrumento de avaliação	260
2.3. Procedimentos.....	261
1.3.1. Estudo piloto para a construção do questionário.....	261
1.3.2. Procedimento de recolha	264
2.4. Análise dos dados	265
2. Resultados	265
2.1. Validade.....	265
2.2. Análise dos Componentes Principais – ACP (Solução factorial)	269
3. Discussão e conclusão	273
Síntese	276

Capítulo 9: Competências intrapessoais, interpessoais e profissionais dos estudantes do ensino superior 277

Introdução	279
1. Metodologia.....	279
1.1. Amostra	279
1.1.1. Naturalidade dos inquiridos	280
1.1.2. Dados de identificação académica	280
1.2. Instrumento de avaliação	282
1.3. Procedimentos.....	282
1.4. Análise dos dados	282
2. Resultados	283
2.1.1. Resultados sociofamiliares.....	283
2.1.2. Resultados académicos	286
2.1.3. Resultados da percepção do sucesso e do desenvolvimento de capacidades.....	290
2.1.4. Resultados da percepção do bem-estar	291
2.1.5. Comparação das competências por género, idades e habilitações escolares dos pais.....	293
2.1.6. Comparação das competências por curso, ano, tipo de instituição e nível de ensino frequentado.....	295
2.1.7. Comparação das competências por notas de acesso e facto de ter ou não cadeiras em atraso	298
2.1.8. Comparação das competências por percepção do sucesso e do desenvolvimento das capacidades	299
2.1.9. Comparação das competências por percepção da saúde e do bem-estar.....	300
3. Discussão dos resultados	302
4. Conclusão do estudo das competências	306

Capítulo 10: Estudo da construção e aplicação do programa de desenvolvimento de competências..... 313

Introdução315

A. CONSTRUÇÃO DO PROGRAMA

1. Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (PDCIIP) 317

1.1. Racional teórico da intervenção318

1.2. Metas e objectivos a atingir319

1.3. Conteúdos a desenvolver321

1.4. Metodologia da intervenção do programa.....323

1.4.1. Intervenção em grupo324

1.4.2. Actividades e estratégias327

1.4.3. Dinâmica estrutural das sessões327

1.4.4. Recursos e aspectos logísticos332

1.4.5. Princípios éticos e deontológicos.....335

1.4.6. Potenciais áreas problemáticas na aplicação do programa336

1.5. Avaliação antes, durante e após a intervenção337

1.6. Planificação das sessões342

Sessão 1: Descrição do programa e apresentação dos participantes343

Sessão 2: Cooperação.....344

Sessão 3: Auto-realização345

Sessão 4: Auto-estima346

Sessão 5: Suporte social347

Sessão 6: Assertividade.....347

Sessão 7: Empatia348

Sessão 8: Avaliação global e encerramento349

Sessão posterior: Entrevista individual com os participantes.....350

B. APLICAÇÃO DO PROGRAMA

2. Metodologia da aplicação do programa de desenvolvimento de competências351

2.1. Caracterização da amostra: Grupos experimentais e grupos de controlo351

2.1.1. Dados de identificação sócio-demográfica352

2.1.2. Tipo de grupo353

2.1.3. Dados de identificação académica354

2.1.4. Dados de rendimento escolar	356
2.1.5. Percepção do sucesso e do desenvolvimento no último ano lectivo	357
2.1.6. Percepção do bem-estar	358
2.2. Instrumentos de avaliação	359
2.2.1. Questionário para a Identificação de Expectativas	360
2.2.2. Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais	360
2.2.3. Questionário para a Avaliação da Sessão	360
2.2.4. Questionário para a Avaliação Global do Programa	361
2.2.5. Questionário para a Avaliação do Impacto do Programa	361
2.3. Procedimentos	361
2.4. Análise dos dados	364
3. Apresentação dos resultados do estudo do programa de intervenção	365
3.1. Avaliação das expectativas	365
3.2. Avaliação dos resultados antes e após a intervenção	369
3.3. Avaliação do processo ao nível de cada uma das sessões	375
3.4. Avaliação do processo na sua globalidade	377
3.5. Avaliação do impacto	386
4. Discussão dos resultados	389
5. Conclusão do estudo do programa de intervenção	395
Capítulo 11: Conclusão integrativa geral	401
Introdução	403
1. Principais conclusões	403
2. Limitações da investigação	406
3. Implicações práticas	408
4. Sugestões para investigações futuras	411
Referências Bibliográficas	415
Anexos	463

Índice de Figuras

Ilustração 1: Esquema representativo do desenho de investigação	203
Ilustração 2: Perfil de desenvolvimento das competências transversais do estudante bem sucedido no ensino superior.....	305
Ilustração 3: Diagrama das competências desenvolvidas através do programa.....	321
Ilustração 4: Diagrama do tipo de desenho da investigação	323

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Distribuição da amostra em função do sexo	258
Gráfico 2: Distribuição da amostra em função da idade.....	259
Gráfico 3: Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade.....	281
Gráfico 4: Distribuição da amostra em função da ocupação	282
Gráfico 5: Distribuição da amostra em função da profissão do pai e da mãe.....	285
Gráfico 6: Distribuição da amostra em função da categoria profissional dos pais	286
Gráfico 7: Distribuição da amostra em função das habilitações académicas dos pais dos inquiridos ..	286
Gráfico 8: Distribuição da amostra em função do subsistema de ensino	288
Gráfico 9: Distribuição da amostra em função da região onde se situa a instituição	289
Gráfico 10: Distribuição da amostra em função da nota de acesso	289
Gráfico 11: Distribuição da amostra em função das cadeiras em atraso	290
Gráfico 12: Percepção do sucesso escolar no último ano	291
Gráfico 13: Distribuição da amostra em função do sexo.....	352
Gráfico 14: Distribuição da amostra em função da idade	353
Gráfico 15: Distribuição da amostra em função da ocupação	355
Gráfico 16: Distribuição em função da nota de acesso ao ensino superior	356
Gráfico 17: Percepção do sucesso escolar no último ano	358
Gráfico 18: Percepção da competência mais útil	387
Gráfico 19: Percepção da competência mais difícil de usar após a participação no programa.....	388

Índice de Quadros

Quadro 1: Teorias da adaptação dos estudantes ao ensino superior.....	30
Quadro 2: Estádios do desenvolvimento psicossocial segundo Erikson (1968)	40
Quadro 3: Estádios de desenvolvimento do “eu” segundo Loevinger (1982)	42
Quadro 4: Teorias do desenvolvimento humano.....	45
Quadro 5: Teorias do desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior	53
Quadro 6: Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior.....	146
Quadro 7: Modelos de planificação da intervenção por programas	180
Quadro 8: Categorias de competências pessoais necessárias para ser bem sucedido	228
Quadro 9: Categorias de competências sociais necessárias para ser bem sucedido.....	229
Quadro 10: Categorias de competências profissionais necessárias para ser bem sucedido	231
Quadro 11: Categorias e ocorrência dos motivos que levaram os estudantes a frequentarem os cursos em que estão matriculados.....	232
Quadro 12: Categorias e ocorrência dos receios aquando da entrada na universidade	233
Quadro 13: Categorias e ocorrência das preferências dos estudantes	234
Quadro 14: Categorias e ocorrência das iniciativas pessoais para preparar a entrada no ensino superior	235
Quadro 15: Categorias e ocorrência da preparação proporcionada pelos professores.....	236
Quadro 16: Percepção da adequabilidade da preparação ou não para entrar no ensino superior	237
Quadro 17: Categorias e ocorrência da percepção do que funciona bem no ensino superior	238
Quadro 18: Categorias e ocorrência do que poderia funcionar melhor no estabelecimento de ensino frequentado	239
Quadro 19: Categorias e ocorrência do contributo do ensino superior para o desenvolvimento pessoal.....	240
Quadro 20: Categorias e ocorrência dos aspectos do desenvolvimento pessoal a que o ensino superior deveria dar especial atenção	241
Quadro 21: Categorias e ocorrências da análise da importância das relações interpessoais entre colegas.....	242
Quadro 22: Categorias e ocorrência dos tipos de relações interpessoais que mais favorecem o sucesso académico	243
Quadro 23: Categorias e ocorrência do modo como o ensino superior desenvolve as competências profissionais	244
Quadro 24: Categorias e ocorrência das competências profissionais a que o ensino superior deveria habilitar	245
Quadro 25: Categorias e ocorrência da percepção da universidade ideal.....	246

Quadro 26: Dimensões e indicadores para a caracterização da amostra do questionário.....	283
Quadro 27: Dimensões e indicadores dos resultados obtidos através do estudo do questionário	331
Quadro 28: Cronograma da dinâmica estrutural das sessões	332
Quadro 29: Desenho da avaliação do programa.....	339
Quadro 30: Grelha com as perguntas avaliativas sobre o programa de intervenção.....	340
Quadro 31: Variáveis independentes para a análise do programa.....	351

Índice de Tabelas

Tabela 1: Amostra global	208
Tabela 2: Cronograma da investigação e da aplicação dos instrumentos de avaliação.....	211
Tabela 3: Distribuição da amostra em função da localização das instituições de ensino.....	223
Tabela 4: Distribuição da amostra em função dos cursos	224
Tabela 5: Tipo de competências que no ensino superior devem ser privilegiadas	246
Tabela 6: Frequência, percentagem, média e desvio padrão em função da idade	259
Tabela 7: Elementos estatísticos para a análise da validade do “Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais” (QCIIP)	266
Tabela 8: Factor 1 – Cooperação	269
Tabela 9: Factor 2 – Auto-realização	266
Tabela 10: Factor 3 – Auto-estima.....	269
Tabela 11: Factor 4 – Suporte social.....	270
Tabela 12: Factor 5 – Assertividade.....	271
Tabela 13: Factor 6 – Empatia	271
Tabela 14: Estatística descritiva da escala validada.....	272
Tabela 15: Sumário da estrutura factorial e da consistência interna do “Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais”	272
Tabela 16: Distribuição da amostra em função das regiões de proveniência.....	273
Tabela 17: Distribuição da amostra em função das áreas dos cursos frequentados	273
Tabela 18: Distribuição da amostra em função da profissão do pai e da mãe	284
Tabela 19: Distribuição da amostra em função da categoria profissional dos pais	285
Tabela 20: Distribuição da amostra em função das habilitações académicas dos pais dos inquiridos	286
Tabela 21: Distribuição da amostra em função do ano de ingresso no ensino superior.....	287
Tabela 22: Distribuição da amostra em função da opção de ingresso	287
Tabela 23: Frequência e percentagem da amostra em função do tipo de instituição	287
Tabela 24: Distribuição da amostra em função do número de cadeiras em atraso	290
Tabela 25: Distribuição da amostra em função da média das notas obtidas no último semestre ..	290
Tabela 26: Auto-avaliação das capacidades.....	291
Tabela 27: Auto-avaliação da saúde física e mental	292
Tabela 28: Auto-avaliação do nível de stresse e do seu impacto.....	292
Tabela 29: Comparação entre sexos	293

Tabela 30: Comparação entre idades	293
Tabela 31: “Post Hoc” – Comparação múltipla entre idades	294
Tabela 32: Comparação entre habilitações dos pais com as diferentes competências	294
Tabela 33: Diferenças entre os cursos frequentados e desenvolvimento de competências	295
Tabela 34: Diferenças entre os anos frequentados e o desenvolvimento das competências.....	296
Tabela 35: Comparação entre o tipo de instituições frequentadas.....	297
Tabela 36: Comparação entre os níveis de ensino	297
Tabela 37: Diferenças entre as notas de acesso	298
Tabela 38: Diferença entre ter ou não cadeiras em atraso	299
Tabela 39: Relação entre a percepção de sucesso e as capacidades desenvolvidas.....	299
Tabela 40: Relação entre saúde física, saúde mental e competências desenvolvidas.....	300
Tabela 41: Comparação entre saúde física, saúde mental e competências desenvolvidas	301
Tabela 42: Relação entre nível e impacto do stresse, e competências desenvolvidas.....	302
Tabela 43: Distribuição da amostra em função das regiões de proveniência.....	353
Tabela 44: Distribuição da amostra em função do tipo de grupo.....	353
Tabela 45: Distribuição da amostra em função das áreas dos cursos frequentados	354
Tabela 46: Distribuição da amostra em função do ano de frequência	354
Tabela 47: Distribuição da amostra em função do ano de ingresso no ensino superior.....	355
Tabela 48: Distribuição segundo a opção de ingresso	355
Tabela 49: Distribuição em função do tipo de instituição frequentada.....	356
Tabela 50: Distribuição em função de ter ou não cadeiras em atraso	356
Tabela 51: Distribuição em função do número de cadeiras em atraso.....	357
Tabela 52: Distribuição em função da média das notas obtidas no último semestre	357
Tabela 53: Auto-avaliação das capacidades.....	358
Tabela 54: Auto-avaliação da saúde física e mental	359
Tabela 55: Auto-avaliação do nível de stresse e do seu impacto.....	359
Tabela 56: Categorias e ocorrência do que os participantes mais gostariam que acontecesse durante a intervenção.....	366
Tabela 57: Categorias e ocorrência do que os participantes não gostariam que acontecesse durante a intervenção.....	367
Tabela 58: Categorias e ocorrência das capacidades que os participantes mais esperam desenvolver	368
Tabela 59: Comparação do grupo experimental no início com o final do programa.....	369
Tabela 60: Comparação do grupo de controlo no início com o final do programa.....	370

Tabela 61: Comparação entre os dois grupos no início com o final do programa	370
Tabela 62: Comparação entre sexos	371
Tabela 63: Comparação entre idades	372
Tabela 64: Comparação entre o sucesso/capacidades e as competências desenvolvidas	373
Tabela 65: Comparação entre saúde física, saúde mental e competências desenvolvidas	373
Tabela 66: Comparação entre níveis de stresse e impacto do stresse e competências desenvolvidas	374
Tabela 67: Diferenças entre nota de acesso, anos de frequência e cadeiras em atraso com o desenvolvimento de competências	375
Tabela 68: Comparação entre o nível de desenvolvimento das competências “antes” e “depois”	376
Tabela 69: Avaliação do desenvolvimento do suporte social	376
Tabela 70: Avaliação do programa na sua globalidade.....	377
Tabela 71: Avaliação do modo como as competências foram abordadas	377
Tabela 72: Avaliação da quantidade de competências abordadas	378
Tabela 73: Avaliação do facto de ter participado neste programa.....	378
Tabela 74: Avaliação da satisfação das expectativas iniciais	378
Tabela 75: Avaliação dos resultados alcançados	379
Tabela 76: Avaliação da duração do programa	379
Tabela 77: Avaliação do manual do programa	380
Tabela 78: Avaliação da adequabilidade do programa para estudantes.....	380
Tabela 79: Avaliação da adequabilidade do programa para professores	381
Tabela 80: Avaliação dos conhecimentos teóricos transmitidos.....	381
Tabela 81: Avaliação global das dinâmicas de grupo realizadas	381
Tabela 82: Avaliação da utilidade das actividades propostas	382
Tabela 83: Avaliação da adequabilidade das actividades para o desenvolvimento das competências.....	382
Tabela 84: Avaliação da motivação dos participantes.....	383
Tabela 85: Avaliação da participação do grupo nas actividades	383
Tabela 86: Avaliação da pontualidade	383
Tabela 87: Avaliação do relacionamento entre os outros participantes.....	384
Tabela 88: Avaliação da competência técnica do facilitador	384
Tabela 89: Avaliação do relacionamento entre o facilitador e os participantes	384
Tabela 90: Avaliação da colaboração da equipa de apoio	385
Tabela 91: Avaliação das instalações e das condições disponibilizadas para trabalhar	385

Tabela 92: Avaliação do desenvolvimento conseguido ao nível das competências do programa .	386
Tabela 93: Percepção do desenvolvimento das competências no início e no final do programa...	386
Tabela 94: Frequência e percentagem da percepção da competência mais útil	387
Tabela 95: Frequência e percentagem da percepção da competência mais difícil de usar após a participação no programa	388

Introdução geral

No contexto sociocultural actual presenciamos alterações significativas nos paradigmas de educação e de formação, onde a emergência da globalização e da sociedade do conhecimento requer respostas específicas, por parte daqueles que intervêm no ensino, em geral, e no ensino superior, em particular. Nesse sentido, constatamos que a formação ministrada por muitas instituições formativas não é suficiente para preparar adequadamente os estudantes para serem bem sucedidos nos diferentes âmbitos da sua vida, tanto do ponto de vista pessoal e social, como profissional. Tal facto enquadra-se na problemática do insucesso académico, que se “instalou” no quotidiano dos estabelecimentos de ensino, com uma notória gravidade e reiterada persistência, apesar de todas as iniciativas efectuadas para o superar.

Incidindo na problemática do insucesso académico, podemos afirmar que este se consubstancia no absentismo e no abandono escolar, na insatisfação com os resultados pessoais, sociais e profissionais obtidos pelos estudantes a curto, a médio e a longo prazos, bem como nos efeitos globais sobre o desenvolvimento sustentável da sociedade portuguesa. Os dados mostram que o insucesso é multifacetado e tem origem em factores organizacionais dos estabelecimentos de ensino, como sejam a falta de políticas que facilitem os processos de transição; em factores culturais, tais como a democratização do ensino superior; em factores pedagógicos, em que é notória a falta de preparação pedagógica dos docentes; e em factores socioculturais, expressos na falta de hábitos de leitura e de métodos de estudo.

Em suma, o insucesso escolar evidencia, por um lado, a incapacidade do sistema educativo em assegurar a igualdade de oportunidades a todos os alunos e, por outro lado, a dificuldade do sistema em conciliar uma educação de qualidade com uma educação para todos (Eurydice, 1995). Este fenómeno torna-se ainda mais problemático quando constatamos que os indicadores de avaliação, nesta área, colocam Portugal nos últimos lugares da tabela da União Europeia e que o ritmo de progresso das iniciativas desenvolvidas nas duas últimas décadas, no sentido da qualificação dos portugueses, só atingirão a média europeia em 2050 (Simão, Santos & Costa, 2005).

Constatada a sua gravidade, várias têm sido as tentativas de incentivos e de investigações visando a análise e a superação do problema do insucesso académico. Entre elas, destacamos o Despacho n.º 6659/99, de 5 de Abril, do Ministério da Educação, publicado na II Série do Diário da República, n.º 79, que incentivou as universidades a realizar estudos profundos e a implementar medidas consistentes para combater o insucesso escolar persistente.

Foi nesse sentido que, durante os últimos anos, muitos investigadores portugueses procuraram identificar e analisar sistematicamente os principais factores responsáveis pelos índices de insucesso, designadamente na transição entre o ensino secundário e o ensino superior (Pereira & Santiago, 1999; Tavares & Santiago, 2000; Bessa, 2000; Tavares *et al.*, 2000; Soares *et al.*, 2000; Alarcão, 2001; Correia, 2003; Soares, 2003; Pereira, 2005). Outros estudos têm sido realizados com vista à avaliação e à descrição da situação de insucesso académico, nomeadamente sobre os factores correlacionados com o insucesso, sobre a necessidade de métodos de estudo, sobre a pertinência da auto-regulação, sobre a relevância do suporte social entre pares, sobre a auto-eficácia, entre outros. No entanto, as investigações centradas na intervenção sobre os factores pessoais são escassas, destacando-se, neste contexto, os estudos de Tavares (1996, 2003), de Pereira (1997, 2005a), de Bastos (1998), de Nico (2000) e de Jardim e Pereira (2006).

É de referir ainda que as tentativas de promoção do sucesso escolar não se verificam somente em Portugal, mas em toda a União Europeia, uma vez que este é um dos indicadores estruturais dos objectivos comuns a trabalhar, de modo a reduzir o grau “intolerável do abandono e do insucesso escolar a todos os níveis, propiciando ofertas alternativas fortemente inovadoras e sedutoras para os jovens” (Simão, Santos & Costa, 2005: 19).

Daqui podemos constatar que têm sido identificados os problemas e que os respectivos diagnósticos fornecem dados abundantes sobre a problemática, resultando dos estudos efectuados uma descrição que podemos considerar já bastante vasta e significativa sobre a realidade portuguesa.

No entanto, a problemática do insucesso no ensino superior ainda é muito preocupante entre nós, como podemos constatar pelos últimos dados divulgados pelo Observatório da Ciência e do Ensino Superior (OCES, 2006). Usando um dos indicadores utilizados na divulgação de informação estatística internacional – o “survival rate” (OCDE) – são relacionados os diplomados num ano lectivo com os alunos que se inscreveram no primeiro ano, pela primeira vez, $n-1$ anos antes, sendo n a duração normal do curso. Apesar das suas limitações (designadamente, distorções quando o número de alunos entrados pela primeira vez não se mantém estável, distorções em cursos com um reduzido número de anos de funcionamento, a taxa diminui o insucesso nos cursos em que as novas entradas de estudantes está em decréscimo e aumenta-o quando a evolução é crescente) é, contudo, o único indicador disponível a nível nacional para

identificar as situações de insucesso e compará-las. Nesse sentido, a percentagem da taxa de insucesso no ensino superior público pauta-se pelos 36,9% (sendo que os dados sobre o ensino universitário apontam para 33,6% e o ensino politécnico para 41,2%); o ensino superior não público situa-se nos 31,1%; e o ensino superior militar e policial já aponta para uma taxa mais baixa (23,5%). Com base nestes dados a taxa total de insucesso do ensino superior em Portugal é de 35,1% (OCES, 2006).

Foi neste contexto educativo que a “Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI” consagrou como um dos horizontes da sociedade actual educar para o desenvolvimento humano. A referida comissão entende que “um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento” (Delors, 2001: 73). Ao mesmo tempo, especifica o sentido que atribui ao desenvolvimento, definindo-o como “plena realização das potencialidades humanas”, sendo este o objectivo último da educação e da cultura.

Nesta perspectiva, o ensino superior é entendido como um dos motores principais do desenvolvimento económico e humano, principalmente através do desempenho das suas tradicionais e novas missões: é, simultaneamente, depositário e criador de conhecimentos; e é o instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Isto demonstra-se pelo facto de haver um aumento considerável de alunos nas universidades e na procura de profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior (Delors, 2001).

Efectivamente, as universidades sempre detiveram um papel determinante na promoção do progresso das nações, uma vez que nelas são investigadas questões relacionadas com programas de desenvolvimento, de formulação de políticas e de formação de recursos humanos, entre outras. A sua importância prende-se também com o facto de se terem revelado, nos últimos tempos, como espaços privilegiados para a formação ao longo de toda a vida. Encarando-as como locais de cultura, de estudo e de investigação, abertos a todos, é nelas que muitos têm oportunidade de actualizar os seus saberes, de acordo com as suas preferências e os seus interesses.

Porém, é evidente a dificuldade do ensino superior em desempenhar com sucesso as suas funções: é notório o insucesso escolar confirmado pelos dados estatísticos amplamente divulgados e são visíveis as dificuldades que os jovens adultos experimentam quando transitam do ensino secundário para o ensino superior e deste para o mercado de trabalho. Consideramos que este problema se relaciona claramente

com a necessidade de desenvolvimento de competências transversais, mormente nas suas vertentes pessoais, sociais e profissionais.

No contexto sociocultural actual, as competências são de tal modo valorizadas que podem ser consideradas como fundamento da excelência e do sucesso; por isso, achamos pertinente explorar, identificar e desenvolver aquelas que contribuem determinantemente para que os estudantes do ensino superior sejam bem sucedidos na globalidade dos seus desempenhos. Constatado o facto de existir um número reduzido de estudos sobre este assunto e considerando o clima de insatisfação manifesto nos sistemas de ensino, propomo-nos investigar uma modalidade de intervenção em grupo que consubstancie uma proposta válida, fundamentada, significativa e eficaz para o desenvolvimento de competências transversais. Realizamos esta investigação com a consciência de que a elaboração de programas com vista ao desenvolvimento de competências é uma tarefa complexa, uma vez que envolve uma pluralidade de racionais teóricos e metodológicos, implica diversos actores educativos e concerne a alguns interesses instalados, tanto do ponto de vista social como cultural e até político. Este pretende ser o nosso contributo concreto para aprofundar esta temática (que se transforma em fragilidade) do sistema educativo português, como uma mais valia no combate ao insucesso académico.

Os estudos acerca dos factores do insucesso escolar têm-se focalizado ao nível do diagnóstico em detrimento da intervenção. No sentido de colmatar esta lacuna, estabelecemos como objectivo principal desta investigação construir, aplicar e avaliar um programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais com vista à promoção do sucesso académico. Sendo poucas as investigações centradas na intervenção, são pouquíssimas aquelas que intervêm directamente nos problemas de natureza pessoal (Pereira, 1997; Nico, 2000). A nossa contribuição é orientada para a intervenção ao nível das dimensões pessoal e social. Assim, a finalidade da nossa pesquisa é intervir ao nível da promoção do desenvolvimento de competências tendo em vista o sucesso académico.

Tendo em conta as questões relacionadas com as exigências da sociedade actual, a problemática do insucesso académico, a emergência da necessidade dos estudantes do ensino superior desenvolverem competências transversais, definimos os seguintes objectivos gerais, que alvejamos atingir, paulatinamente, ao longo deste percurso investigativo:

- Explorar e identificar as competências necessárias para os alunos serem bem sucedidos no processo de transição e adaptação do ensino secundário para o ensino superior;
- Construir, aplicar e validar um instrumento de medida do desenvolvimento das competências transversais necessárias para ser bem sucedido no ensino superior;
- Construir, aplicar e avaliar um programa piloto, junto de estudantes do ensino superior, para o desenvolvimento de competências transversais promotoras do sucesso académico.

A fim de alcançarmos estes objectivos, organizamos esta investigação em duas grandes partes: a **Primeira Parte**, de enquadramento teórico, assenta numa revisão da literatura como suporte crítico, na qual são explicitados os conceitos, as influências teóricas e os modelos conceptuais que servem de base à análise das questões em estudo; a **Segunda Parte**, de teor empírico, apresenta o nosso contributo pessoal.

O capítulo 1 concerne ao enquadramento teórico do **sucesso académico**. Depois de analisarmos a missão que o ensino superior é chamado a desempenhar na sociedade actual, ponderaremos os factores globais que determinam os resultados positivos destas instituições e esboçaremos uma definição abrangente de sucesso académico.

O capítulo 2 é dedicado à análise do **desenvolvimento do estudante** e da necessidade de activação de um conjunto de tarefas que influenciam determinantemente o seu sucesso. Para isso, apresentaremos os contributos prestados pelas teorias gerais do desenvolvimento humano e as abordagens da intervenção psicoeducativa.

O capítulo 3 focaliza-se na análise das **competências a desenvolver** com e pelos estudantes do ensino superior, a fim de que estes sejam bem sucedidos na vida académica. Partindo da emergência deste conceito na literatura científica, esboçamos uma definição e os indicadores de competências, e apresentamos várias das suas abordagens, indicando, sobretudo, o conjunto de competências que cada uma contempla.

O capítulo 4 visa o estudo das **estratégias de intervenção** que tendem à promoção do desenvolvimento de competências e do sucesso no ensino superior. Identificados os projectos e os programas já implementados no contexto nacional e as suas características, mormente os seus conteúdos, metodologias, objectivos, populações alvo, modelos e conclusões principais, passaremos à análise de um tipo de intervenção que tem ganho relevância e proeminência nos últimos anos: os serviços de apoio

psicopedagógico aos alunos do ensino superior, que estão disseminados por todos os estabelecimentos de ensino e que conferem particular atenção aos processos de transição, adaptação e acompanhamento dos alunos.

O capítulo 5, que se situa na charneira entre a parte teórica e a empírica da nossa investigação, consubstancia-se na apresentação da fundamentação teórica da **planificação e avaliação de programas** promotores do sucesso académico. Analisaremos os vários elementos a considerar na planificação, designadamente o conceito de intervenção e de programa, as características básicas do modelo de programa, alguns modelos de intervenção e as respectivas etapas de desenho e avaliação, bem como a sua relevância e os seus obstáculos.

Nos capítulos seguintes apresentaremos o enquadramento metodológico dos estudos, com a caracterização das amostras, dos instrumentos de avaliação aplicados, dos procedimentos realizados e dos dados recolhidos; expomos os resultados obtidos e a sua conseqüente análise e discussão; e concluímos com algumas propostas de investigação e de intervenção, como contributos pertinentes para a promoção do sucesso académico.

O capítulo 6, em respeito pela problemática apresentada e pela base teórica revista, expõe a **metodologia geral** desta investigação, com particular ênfase na indicação da sua natureza exploratória, “quasi-experimental”, qualitativa e quantitativa.

O capítulo 7 aborda o **estudo preliminar exploratório**, de tipo qualitativo, que consistiu numa investigação realizada com uma amostra de professores do 12.º ano e de alunos do 1.º ano do ensino superior, a fim de identificarmos as competências necessárias para ser bem sucedido no processo de transição e de adaptação ao ensino superior.

Nos capítulos 8 e 9 apresentamos o estudo, essencialmente quantitativo, para a **construção e validação do questionário** de competências. Tendo como base os resultados obtidos no estudo anterior, aludiremos ao modo como elaborámos os itens para o QCIIP, com o fim de avaliar o desenvolvimento de competências transversais necessárias para obter sucesso no ensino superior; verificaremos a sua adequabilidade com uma amostra de estudantes do ensino superior, fazendo um pré-teste e recorrendo ao método da reflexão falada. Prosseguiremos com o estudo do QCIIP, aplicando-o a uma amostra de âmbito nacional composta por estudantes do ensino superior, sendo que estes se distribuíam entre o 1.º e o 5.º anos.

No capítulo 10 descrevemos o estudo, de tipo “quasi-experimental”, da **construção e avaliação do programa de intervenção (PDCIIP)**, cuja elaboração se fundamenta nas dimensões identificadas no estudo do questionário das competências. Para este trabalho, contaremos com uma amostra de estudantes do ensino superior, do 1.º ao 5.º anos. Como instrumento de pré-teste e de pós-teste, utilizaremos o QCIIP, já na sua versão validada.

No capítulo 11 sintetizamos as **conclusões principais** a que chegamos com esta investigação, evidenciando também as limitações e as implicações práticas daí decorrentes. Terminaremos apresentando algumas sugestões para investigações futuras que decorrem deste estudo.

Acresce ainda referir que elencamos as referências bibliográficas citadas e aludidas neste trabalho, juntamente com os anexos que se nos afiguram mais importantes, sendo que a eminência interventiva deste estudo exigiu o recurso a muitos textos didáticos, que elaboramos para o efeito, justificando-se, assim, a quantidade de documentos anexados. Por fim, convém assinalar que, na apresentação dos resultados desta investigação, seguimos as normas definidas para as teses de doutoramento e para as dissertações de mestrado emanadas pela Comissão Coordenadora do Conselho Científico da Universidade de Aveiro.

I PARTE

REVISÃO DA LITERATURA

Capítulo 1

A missão do ensino superior e a perspectiva do sucesso académico

Introdução

Para analisarmos o sucesso académico precisamos, em primeiro lugar, de identificar a missão e os objectivos que o ensino superior é chamado a cumprir na sociedade actual e, a partir do seu confronto com o que se verifica na realidade, poderemos inferir o grau de êxito alcançado na consecução desses mesmos intuitos.

Prevendo-se algumas dificuldades no cumprimento das finalidades atribuídas a este nível de ensino, procuraremos ponderar os factores globais que determinam o sucesso das instituições que assumem esta missão. Tendo em conta esses factores, esboçaremos uma definição abrangente de sucesso académico.

Dado que um dos factores do sucesso tem a ver com os alunos considerados “per se”, passaremos a analisar o processo de transição do ensino secundário para o ensino superior, procurando identificar os desafios inerentes a esta passagem.

Imediatamente após o período de transição, segue-se uma fase de adaptação dos alunos à instituição, aos currículos, aos professores e aos colegas. Dado que de uma boa integração depende, em grande parte, o sucesso académico, analisaremos algumas teorias clássicas da adaptação ao ensino superior, nomeadamente o modelo de envolvimento de Astin, o modelo institucional de Pascarella e o modelo de integração de Tinto, que permitirão diagnosticar as dificuldades encontradas pelos estudantes nesta fase e algumas tentativas de solução desenhadas para a sua superação.

Finalmente, apresentaremos a importância da prioridade atribuída à luta contra o insucesso académico, nomeadamente através da averiguação das razões fundamentais que justificam tal primado e de alguns incentivos e tarefas propostas, ao nível das políticas governamentais nacionais, europeias e internacionais, das instituições, dos currículos, dos professores e dos alunos.

1. A missão do ensino superior

Ao longo de toda a sua história, o ensino superior desempenhou um papel central nos diferentes âmbitos do progresso, nomeadamente ao nível do desenvolvimento humano, social e económico. Hoje, na denominada sociedade contemporânea do conhecimento, o desempenho desta atribuição exige que as instituições de ensino superior formem e preparem, de facto, os estudantes, “proporcionando-lhes a obtenção de graus, fornecendo-lhes saberes que lhes permitam integrar-se na vida activa de forma a exercer tarefas diferenciadas para o desenvolvimento económico e social” (Crespo, 2003: 41).

Mas só é possível atingir este objectivo quando outros, muito mais elementares, são alcançados. Toda e qualquer educação deve cumprir com certos objectivos fundamentais, que estão bem patentes no texto da “Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, apresentados como os quatro pilares da educação: “Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: ‘aprender a conhecer’, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; ‘aprender a fazer’, para poder agir sobre o meio envolvente; ‘aprender a viver juntos’, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente ‘aprender a ser’, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contacto, de relacionamento e de permuta” (Delors, 2001: 77).

Estes princípios são delineados tendo em conta o contexto sociocultural actual e o modelo que está na sua génese. Se é evidente que, no último meio século, o mundo conheceu um desenvolvimento económico sem precedentes, facto que se deveu à capacidade das sociedades dominarem e organizarem o meio ambiente em função das suas necessidades, com recurso à ciência e à educação, também são evidentes os limites daquele modelo de crescimento, do qual resultaram manifestas desigualdades e incontestáveis custos humanos e ecológicos. Foi este facto que motivou uma redefinição da educação, “não já apenas na perspectiva dos seus efeitos sobre o crescimento económico, mas de acordo com uma visão mais alargada: a do desenvolvimento humano” (Delors, 2001: 61). Assim, ficou consagrada uma das finalidades essenciais de todas as instituições educativas: “um dos principais papéis reservados à educação

consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento” (Delors, 2001: 73), sendo este, por sua vez, definindo como a plena realização das potencialidades humanas, que é também o objectivo último da cultura.

No entanto, o ensino superior é também um dos motores em que se alicerça o desenvolvimento social e económico, principalmente através do desempenho das suas tradicionais e novas missões, sendo, simultaneamente, depositário e criador de conhecimentos, e sendo o instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. É este confronto entre o passado e o presente-futuro que possibilita a promoção do progresso das nações, manifesto na investigação de questões relacionadas com programas de desenvolvimento, de formulação de políticas e de formação de recursos humanos, entre outras. Além disso, na perspectiva da aludida comissão (Delors, 2001), o ensino superior tornou-se um espaço aberto a todos e ao longo de toda a vida, o que permite a democratização e a actualização dos saberes acumulados e inovadores.

Num outro texto da UNESCO, especificamente sobre o ensino superior, é visível este pensamento comum: “As missões tradicionais dos sistemas de ensino superior (educar, realizar investigação e fornecer serviços à comunidade) continuam válidas, mas afirmamos que no tempo presente a sua principal missão é educar cidadãos responsáveis, e fornecer um espaço aberto para as aprendizagens superiores e a aprendizagem ao longo da vida. Além disso, o ensino superior adquiriu um papel sem precedentes na sociedade de hoje, como parte vital do desenvolvimento cultural, social, económico e político, e como pilar para criação endógena de capacidades, da democracia e da paz” (UNESCO, 1998, citado por Crespo, 2003: 43).

A perspectiva da missão do ensino superior que apontamos anteriormente, é acentuada por Crespo (2003) ao afirmar a centralidade do enriquecimento intelectual e moral dos cidadãos e da comunidade no seu todo, juntamente com a formação no sentido do exercício da cidadania. Por sua vez, Nóvoa (1988) considera que, face às rápidas mutações tecnológicas e à desactualização constante dos conhecimentos, de pouco serve fornecer aos indivíduos conhecimentos cuja utilidade pode ser nula amanhã. Para este investigador, o sucesso educativo passa pela capacidade de formar indivíduos capazes de se actualizarem continuamente, de adquirirem novas atitudes e capacidades, de responderem eficazmente aos apelos constantes de mudança.

Daqui inferimos que o ensino superior já não é tão-somente chamado a transmitir conhecimentos definitivos, mas tem como missão basilar preparar pessoas que

elaboram, ao longo de toda a vida, um saber em constante renovação e que aprendem a aprender, a fazer, a viver juntos e a ser. Tendo o ensino superior uma incumbência crescente na sociedade actual, enquanto factor de desenvolvimento a todos os níveis da vida humana, perguntamo-nos até que ponto as suas instituições estão a ser bem sucedidas neste desempenho. Situando-nos especificamente no contexto português, muitos têm sido os estudos realizados objectivando descrever este facto. Apesar de ser um fenómeno complexo e multifacetado, para já interessa afirmar que existem dados que apontam para um certo insucesso do ensino superior.

Efectivamente, muitos estudantes não atingem os objectivos escolares globais definidos para cada ciclo de estudos, o que pode ser medido pelas elevadas taxas de retenção, de abandono e de reprovação (Martins, 1997; Azevedo, 1999; Gonçalves, 2000; Taveira, 2000; Balsa *et al.*, 2001; Amaral, 2002; Tavares e Santiago, 2000; Eurostat, 2002; Tavares, 2002; Tavares *et al.*, 2000; Correia, 2003; Carneiro, 2003; Simão, Santos e Costa, 2003, 2005).

Esta situação agudiza-se ainda mais quando comparamos o desempenho das instituições nacionais com as suas congéneres da Europa dos 25 e quando perspectivamos o seu futuro próximo. Simão, Santos e Costa (2005: 21) expressam de um modo contundente esta realidade quando atestam que, periodicamente, somos confrontados com “indicadores de ‘input’ e ‘output’ – educativos, formativos, científicos, tecnológicos, financeiros, económicos e sociais – que, inflexivelmente, nos colocam nos últimos lugares da tabela da União Europeia, salientando-se que, por vezes, somos ultrapassados ora pela Grécia, ora por alguns países de Leste, que ingressaram na Europa dos 25. A frustração aumenta, ainda mais, quando estudos prospectivos, designadamente da OCDE, nos revelam que ao ritmo do progresso das iniciativas desenvolvidas nas duas últimas décadas, alguns indicadores, como os da qualificação dos portugueses, só atingirão a média europeia em 2050”. É de notar que estes cálculos não desatendem às taxas de envelhecimento e de morte dos portugueses, acentuando, assim, a gravidade da tese exposta.

Por tudo isto, podemos afirmar que o ensino superior só será bem sucedido no desempenho da sua missão se for tido em conta o imperativo apontado pela “Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”: lutar contra o insucesso escolar (Delors, 2001: 125). Nesse sentido, e respondendo à pergunta com que Crahay (1999) intitula a sua obra – “Podemos lutar contra o insucesso escolar?” – retorquimos que tal é possível se identificarmos com precisão os factores que estão na sua origem e, a partir deles, implementarmos intervenções que equipem os estudantes com os comportamentos e atitudes imprescindíveis para sejam bem sucedidos ao longo do seu percurso académico.

2. Os factores do sucesso académico

Antes de mais, convém precisar que o conceito de “sucesso académico” é relativo, uma vez que os modos de o abordar variam consoante os padrões utilizados. Se analisamos dados quantitativos, é muito mais fácil medir esse sucesso do que quando trabalhamos com dados qualitativos. Além disso, o que pode ser “sucesso”, por exemplo, para um estudante, professor ou pai, pode ser insucesso para outros seus congéneres; o que pode ser sucesso numa determinada população ou país pode não ser igual para outro (Malizia, 1997; Correia, 2003).

São os padrões de avaliação utilizados na prática regular da organização escolar e dos seus agentes que ditam o grau de sucesso alcançado pelos alunos. Conforme o seguimento de determinados procedimentos, mais ou menos codificados, subentendidos como normas de excelência e como níveis de exigência institucionalmente definidos, teremos um maior ou menor grau de sucesso.

Apesar deste conceito ser difícil de delimitar, quando nos confrontamos com os dados da realidade escolar, tanto nacionais como da Europa, o seu entendimento torna-se mais perceptível, mas ao mesmo tempo mais inquietante. Efectivamente, falar de insucesso, do ponto de vista quantitativo, significa mencionar as taxas de abandono do ensino, as percentagens de reprovação, os fluxos de passagem de um nível escolar para outro (Malizia, 1997). Estes indicadores apontam, segundo Bessa (2006: 83), para os custos elevados do abandono e da repetição, tanto do ponto de vista psicológico como financeiro, tanto para os próprios estudantes como para as “instituições educativas de acolhimento (tendo em conta os sistemas e modelos de financiamento baseados no rácio entrada/saída de diplomados) e para a sociedade em geral (tendo em conta os elevados custos com bolsas, recursos humanos e materiais, não balanceados por uma melhor qualificação do mercado de trabalho e de produtividade)”.

No entanto, os indícios aludidos não englobam a totalidade do conceito em análise. Na tentativa de esboçar uma abordagem, o mais completa possível, dos factores do sucesso académico, Alarcão (2000) alerta para a necessidade de uma articulação coerente entre as estruturas educativas e os seus actores, no que concerne à complexidade do fenómeno do sucesso. Esta autora sistematiza os vários factores, de natureza e origem diversas, segundo quatro grandes categorias:

- **Aluno:** elementos ligados à transição ecológica entre subsistemas (secundário e superior), nos vários domínios psicossociais, metodológicos, de integração

institucional e condições familiares, socioeconómicas e profissionais, como por exemplo, a integração social, a autonomia na gestão do estudo, a cooperação entre alunos e a participação em actividades extra-escolares;

- **Professor:** indicadores associados à função de ensino, designadamente às competências científicas, pedagógicas, de cultura educativa e de natureza estatutária, tais como a relação com os alunos, a despistagem de desajustes e dificuldades, e o respeito pela diversidade de capacidades e modos de aprender;
- **Currículo:** dados sobre o desajuste e a desarticulação entre níveis de ensino, insuficiências didácticas, inflexibilidade de conteúdos, desajuste teórico-prático, desorganização de horários e calendário, tais como pré-requisitos adequados, qualidade dos recursos didácticos, tempo dispendido em ensino e aprendizagem;
- **Instituição:** condições físicas e instrumentais, organizacionais, de missão e de apoio à integração dos estudantes, tais como boas condições físicas, número de alunos por turma, conhecimento de regras, deveres e direitos, condições de aconselhamento e estímulo aos mais eficazes.

Esta abordagem mostra claramente que o sucesso académico é um fenómeno complexo, cuja definição mais abrangente ultrapassa a noção restrita de rendimento escolar. Nesta linha, situa-se, também, a perspectiva de Ferreira, Almeida e Soares (2001), quando propõem uma visão contextualista (sistémica, ecológica, construtivista e desenvolvimentista), segundo a qual o sucesso académico do aluno deve ser avaliado através do progresso que este vai realizando no sentido de atingir os seus objectivos educativos e pessoais, em vários domínios, tais como: (1) desenvolver competências académicas e cognitivas; (2) estabelecer e manter relações interpessoais positivas e gratificantes; (3) desenvolver a identidade; (4) desenvolver a autonomia em direcção à interdependência; (5) desenvolver e manter uma vida emocional equilibrada; (6) desenvolver um projecto vocacional e definição de um estilo de vida próprio; (7) estabelecer e manter um estilo saudável de vida, contribuindo para o bem-estar pessoal e físico; (8) desenvolver uma filosofia integrada de vida.

Também para Almeida (2002), o sucesso é de natureza multifacetada, porque remete para os processos de adaptação bem sucedida no domínio escolar, mas é também sócio-relacional e psicológico, facto que nos leva a concluir que estamos perante um fenómeno quer de natureza subjectiva quer objectiva, uma vez que o mesmo

desempenho pode ser percebido de forma diferente, conforme os objectivos individuais, ou conforme os resultados escolares.

Por sua vez, Pereira (1991) e Vaz-Serra e Dias (1998) referem que o insucesso não pode ser atribuído a uma só causa, mas a várias influências, cuja origem deve ser ponderada entre três grandes ordens de factores: (1) as aptidões e o grau de motivação que o indivíduo revela em relação aos estudos; (2) as exigências que lhe são estabelecidas pelo meio ambiente e que influenciam o nível de expectativas criadas; (3) a capacidade de adaptação do indivíduo ao meio em que se encontra.

Podemos, então, inferir que não há um critério único para a definição do sucesso académico, dependendo este da interacção de diversos factores, nomeadamente a capacidade de enfrentar a mudança de ambiente físico, social e académico, a activação de competências pessoais e sociais, cognitivas e profissionais. Dado que a capacidade intelectual não explica, em média, mais de 25% da variação dos resultados escolares (Fontaine, 1988), é necessário fazer apelo a outros factores para implementar satisfatoriamente a realização escolar dos alunos. É precisamente nele, na pessoa do estudante e no seu desenvolvimento, que focalizamos a nossa investigação sobre a promoção do sucesso académico.

No entanto, destacamos que o primeiro grande desafio que o estudante precisa de enfrentar é o processo de transição do ensino secundário para o ensino superior, facto que é confirmado por vários estudos que mostram a importância desta fase, conforme analisamos no ponto que se segue.

3. A transição para o ensino superior e os desafios inerentes

Entre os investigadores, há um certo consenso sobre as dimensões multifacetadas do insucesso e a diversidade conjugada de factores ou variáveis que o podem explicar, como denotamos anteriormente. O consenso é ainda maior quando nos centramos nos primeiros anos do ensino superior, onde as taxas de insucesso e abandono parecem ser mais elevadas, mas cuja etapa determina, em grande parte, a qualidade do percurso académico do aluno, influenciando, inclusive, a qualidade da sua inserção profissional e do envolvimento futuro em processos de aprendizagem ao longo da vida (Noel *et al.*, 1985; Arroiteia, 1996; Tavares, Santiago & Lencastre, 1998; Azevedo, 1999; Arto, 2001).

Os períodos de transição representam sempre situações de desequilíbrio, de descontinuidade, de ansiedade e de empenho no sentido da adaptação, o que, no caso do estudante do ensino superior, resulta da necessidade de redimensionar os espaços de trabalho e de lazer, de realizar uma nova gestão do tempo segundo o princípio da autonomia, de se adaptar e relacionar com novas pessoas e realidades organizacionais, de aprender novos métodos de ensino, de aprendizagem e de avaliação (Nico, 2000: 50; Ferraz, 2000; Ataíde, 2005)

Segundo Tavares (2003: 140), muitos dos problemas experimentados no ensino superior e muito do insucesso aí verificado deve-se a deficiências na transição do secundário para o superior. Este investigador afirma que a transição nas aprendizagens e no desenvolvimento de capacidades e competências, que normalmente é analisada sob o ângulo da falta de pré-requisitos (conhecimentos, métodos, imaturidade biológica, psicológica e social), não se processa, frequentemente, de uma forma correcta e equilibrada, pelo que terá de ser analisada sob outras ópticas.

Foi nesse sentido que Pereira (1999: 129-131) investigou uma questão básica que é colocada no momento em que o aluno chega à universidade: de que capacidades e aptidões necessita para ter sucesso académico. Na tentativa de encontrar algumas explicações, focalizando-se no “self” e nas suas necessidades, criou um modelo taxonómico das necessidades do estudante, em termos de aptidões e de qualidades necessárias para lidar adequadamente com todos os aspectos da vida universitária e, conseqüentemente, tornar-se um aluno com êxito. Esta autora destaca dois tipos de necessidades: “inter-individuais” – relacionadas com o conhecimento e com as aptidões para “lidar com as coisas da vida”, e subdivide-as em dois níveis (o da vida individual e o da vida académica); “intrapessoais” – baseadas na pessoa e nas suas interacções com os demais, sendo exemplo disso o lidar com a solidão, com o fracasso escolar e o aprender com a experiência académica.

Os resultados da investigação supracitada mostram que os principais problemas apresentados dizem respeito à vida individual e pessoal, incluindo os problemas ligados com a auto-estima, o autoconceito e os inerentes aos aspectos relacionais, de modo particular com indivíduos do sexo oposto. Os resultados são concordantes com as ideias defendidas por outros autores (Baltes *et al.*, 1980; Arkoff & Jurick, 1993; Williams & Irving, 1996; Pereira & Francisco, 2004), que consideram os problemas e características do jovem adulto como sendo relacionadas com o processo de desenvolvimento pessoal.

Os resultados da aplicação da taxonomia das necessidades do estudante veio contribuir para uma maior compreensão dos factores explicativos de sucesso e insucesso em contexto universitário, mostrando que os principais problemas dos estudantes, comportam essencialmente questões de ordem pessoal, mais do que as de natureza académica propriamente ditas. Aqui, o estudante emerge como jovem adulto em processo de desenvolvimento (Pereira, 1999).

Como tal, podemos inferir a necessidade de implementar serviços de apoio aos estudantes, tais como serviços de aconselhamento psicopedagógico individual e intervenções formativas em grupo, que activem o desenvolvimento das suas competências pessoais, sociais e profissionais, assegurando, assim, a compreensão dos processos de mudança e dos problemas resultantes daí resultantes.

Ferreira, Almeida e Soares (2001) também partilham desta inquietação, ao concluírem uma investigação sobre a adaptação académica dos estudantes do 1.º ano, quando declaram que a educação universitária deve promover o desenvolvimento de competências académicas, cognitivas e pessoais, devendo estas ser promovidas através de actividades curriculares e extracurriculares. E afirmam, de modo incisivo: “Reduzir o sucesso académico dos estudantes às suas classificações curriculares é, muitas vezes, querer desenvolver competências nos alunos para reproduzir informação e enfatizar pouco a preparação dos estudantes para se entenderem a si próprios e integrarem-se, de forma adequada, nos ambientes profissionais e sociais com os quais terão que lidar ao longo da vida” (Ferreira, Almeida & Soares, 2001: 8). Estes dados são corroborados pela investigação de Amado-Tavares (2004) sobre a integração no ensino superior como a procura de um espaço para o estudante poder viver.

Tentando, agora, traçar um perfil do estudante bem sucedido no seu processo de transição do ensino secundário para o ensino superior, podemos sustentar que ele se distingue por ter consciência do impacto das mudanças que ocorreram nele próprio com a entrada para o ensino superior. Esta consciência pode ser analisada através da percepção de que se encontra em processo de desenvolvimento pessoal e social, uma vez que se sente capaz de lidar adequadamente com as exigências do novo ambiente, estando bem no seu novo “ecossistema”.

Dada a importância das competências intrapessoais e interpessoais para o estudante se adaptar à vida académica, interessa acompanhá-lo nesta fase de transição e dotá-lo ao máximo dessas aptidões. Para facilitar o desafio de promoção do sucesso académico, ao invés de agirmos somente sobre as competências cognitivas, como alguns autores defendem, há que intervir a partir da pessoa do próprio estudante.

4. A adaptação do estudante ao ensino superior

Nesta investigação interessa-nos situar o momento em que o estudante entra no ensino superior e o modo como ele se adapta a este nível de ensino, pelo que passamos a enunciar três teorias que fundamentam a análise do impacto que os estudantes vivenciam nesta etapa, sendo elas: o modelo de envolvimento de Astin, o modelo de integração de Tinto e o modelo institucional de Pascarella e Terenzini.

4.1. O modelo de envolvimento de Alexander Astin

Partindo do pressuposto que a adaptação do estudante ao ensino superior se efectiva quando aquele se envolve e desempenha um papel central, Alexander Astin (1975, 1977, 1984, 1985, 1993, 1996, 1999) apresenta um conjunto de princípios gerais na tentativa de explicar a sua integração no ambiente académico. São cinco os princípios que explicam o denominado envolvimento do estudante: (1) requer investimento de energia física e psicológica relativamente a vários objectos (e.g., objectivos, tarefas, pessoas e actividades); (2) é uma variável rácio-intervalar (e.g., diferentes estudantes investem diferentes quantidades de energia); (3) pode ser medido quantitativamente (e.g., a quantidade de horas semanais dedicadas ao estudo individual) e qualitativamente (e.g., a compreensão ou não da leitura dos apontamentos); (4) o grau de aprendizagem e o desenvolvimento pessoal do estudante num plano de estudos é directamente proporcional à qualidade e quantidade do seu envolvimento no referido programa; (5) a eficácia de qualquer programa educativo depende da sua capacidade para promover o envolvimento do estudante. Este autor ainda precisa mais o envolvimento, ao indicar que este implica: não procrastinar os deveres académicos, despender tempo em actividades no “campus”, participar activamente nas actividades extracurriculares (e.g., praxes, convívios e organizações estudantis), interagir com os docentes, colegas, funcionários e outros elementos da comunidade académica (Astin, 1993).

Ao pretendermos avaliar o impacto de um programa educacional, segundo este autor, a questão básica é saber qual é a diferença entre o nível de sucesso escolar à “entrada”, o grau das mudanças que ocorrem durante a permanência no estabelecimento de ensino superior e o nível de sucesso final, ou seja, à “saída”. Segundo a perspectiva de Astin (1993), nem a forma de obter respostas para estas questões nem as respectivas soluções são simples ou imediatas. Estas servem apenas para reforçar a ideia de que, sendo necessário usar indicadores de desempenho, estes devem assumir formas

compósitas, partilhadas e com alguma dose de complexidade. Tendo em conta a grande variedade de resultados possíveis, Astin (1993) desenvolve uma taxonomia para análise da experiência académica, segundo três dimensões:

1.ª Dimensão: factores intelectuais (cognitivos e metacognitivos – compreende processos mentais de ordem superior, tais como raciocínio e lógica, aquisição de conhecimentos e competências do pensar) e factores não intelectuais (afectivo-relacionais – inclui atitudes, valores, convicções, autoconceito e auto-estima, aspirações, objectivos e comportamentos habituais); salienta-se o facto destas dimensões não-intelectuais poderem ser avaliadas facilmente através de inventários ou questionários de auto-relato, enquanto que os aspectos intelectuais indiciam maior dificuldade de avaliação;

2.ª Dimensão: dados comportamentais (derivados da observação das actividades e tarefas académicas, tais como hábitos pessoais no domínio afectivo e desenvolvimento da carreira no domínio intelectual); e dados psicológicos (relacionados com os estados do “eu”, por exemplo, as atitudes, os valores e o autoconceito, no domínio afectivo, e o conhecimento e as competências críticas, no domínio intelectual);

3.ª Dimensão: tempo de permanência ou exposição à vida académica – quando as instituições tendem a olhar para os ganhos educativos de longo prazo, os estudantes podem não partilhar desta profundidade de visão, e entender que aqueles se situam demasiado afastados “do aqui e do agora”; em contraponto, se os docentes se focam apenas nos resultados mais imediatos e visíveis, limitam a atenção dos estudantes, distraíndo-os de outros interesses igualmente importantes para o seu desenvolvimento integral.

Este racional teórico permite-nos depreender que o sucesso está profundamente correlacionado com o nível de envolvimento experienciado pelos alunos. De facto, evocando a nossa experiência neste domínio, confirmamos que são os alunos que participam e colaboram activa e voluntariamente nas tarefas académicas aqueles que denotam resultados mais brilhantes a curto, médio e longo prazo.

4.2. O modelo institucional de Ernest Pascarella e Patrick Terenzini

A obra de Ernest Pascarella e Patrick Terenzini de 1991, reeditada em 1998, é um ponto de chegada das suas investigações e sistematiza a proposta do chamado modelo institucional (1978, 1979, 1980, 1981, 1983). Com base numa ampla análise de cerca de 2600 estudos sobre o impacto do ensino superior no desenvolvimento global do estudante, demonstraram que a frequência deste nível de ensino contribui para transformações heterogêneas nos alunos. Justificam que essas mudanças se devem a factores institucionais, ou seja, diferentes instituições, com características específicas (e.g., em termos de dimensão, tipo, recursos financeiros e cultura organizacional), e experiências distintas dentro da mesma instituição (e.g., tipo de residência, tipo de cursos, grupo de pares e actividades extracurriculares) têm efeitos diferentes sobre os estudantes.

Centrados na análise das mudanças nas áreas psicossocial, atitudinal e moral, estes autores analisaram as dimensões que ultrapassam o estrito domínio cognitivo e académico, alertando para o que se considera como objectivos educativos genéricos: a autocompreensão, a expansão dos horizontes e interesses intelectuais, sociais e culturais, a libertação de dogmas, preconceitos e estreiteza da mente, a preparação para o trabalho útil e produtivo e para a pertença e participação na sociedade democrática. Como síntese dos resultados obtidos nessa análise, atentemos nos seguintes elementos:

- 1. Mudanças psicossociais ao nível do sistema do “self”:** dizem respeito à identidade, ao autoconceito académico, ao autoconceito social e à auto-estima; os resultados mostram que o autoconceito académico e o autoconceito social modificam-se favoravelmente durante os anos do ensino superior; contudo, em ambas as aptidões o efeito do ensino superior é, ainda assim, pequeno e indirecto;
- 2. Mudanças psicossociais ao nível do relacionamento com os outros e com o mundo externo:** têm a ver com sistemas relacionais e mudanças que se verificam na relação do estudante com os seus pares, com figuras de autoridade, com pessoas íntimas e com colectividades; os resultados indicam que a frequência do ensino superior tende a fazer reduzir o etnocentrismo (tendência para ver as interacções sociais em termos de “dentro” e “fora” do grupo) e o autoritarismo (valores menores nos finalistas do que nos recém-matriculados) e a promover a orientação intelectual; no entanto, é pouco claro o

efeito directo do ensino superior nestas mudanças, sendo explicadas também pelas diferenças de género, de capacidades e de estatuto socioeconómico; no caso das relações interpessoais os resultados são mistos, sendo fraca a sua evidência e diminuto o impacto directo deste nível de ensino;

3. Mudanças psicossociais ao nível dos valores e das atitudes: trata-se da análise das mudanças, evidenciadas em cinco categorias – (1) cultural, estética e intelectual, (2) educacional e ocupacional, (3) social e política, (4) valores religiosos e (5) papéis de género sexual; exceptuando o valor atribuído à educação liberal, em todas as restantes categorias de valores permanece escasso o impacto directo do ensino superior e são sempre fornecidas explicações alternativas para estas mudanças, o que demonstra que o ensino superior não tem o poder de afectar automaticamente o sistema de valores do estudante, à margem de outros contextos e condicionantes experienciais;

4. Mudanças ao nível do desenvolvimento moral: Pascarella e Terenzini partem da convicção de que a experiência no ensino superior deve contribuir, não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para estimular a capacidade de aplicar a razão à análise de questões interpessoais, políticas, sociais e éticas; concluem que a frequência deste nível de ensino parece estar positivamente correlacionada com o desenvolvimento da maturidade do julgamento moral, uma vez que os muitos estudos revistos por estes investigadores sugerem que o raciocínio moral baseado em razões de princípio evolui ao longo do tempo vivido no ensino superior, destacando-se a passagem do raciocínio convencional para o pós-convencional.

Rematamos este ponto confirmando que o tipo de instituição que os estudantes frequentam influencia, não só a formação intelectual dos seus alunos, mas também os processos cognitivos relacionados com o desenvolvimento do raciocínio moral dos estudantes. Para isso, do ponto de vista educativo, interessa favorecer e criar momentos em que os estudantes possam conhecer, analisar, interpretar, discutir e tecer considerações sobre temas concernentes aos valores sociais e culturais, tendo aqui as actividades extracurriculares um papel de grande importância.

4.3. O modelo de integração vs. abandono de Vincent Tinto

Vincent Tinto (1975, 1982, 1987, 1988, 1993, 1995, 1997, 1998, 2000) considera que o abandono é um processo longitudinal que compreende múltiplas interações socio-psicológicas entre o estudante e o ambiente institucional. De acordo com este modelo, o aluno ingressa na universidade na posse de determinadas características pessoais, familiares e experienciais que se repercutem nos níveis iniciais de compromisso com a instituição e nas metas que se propõe atingir. Estas características e compromissos, por sua vez, interrelacionam-se com as estruturas, as políticas, as normas e a cultura da instituição, o que acarreta diferentes níveis de integração escolares.

Tinto (1993) acentua que, quanto maior for a integração do indivíduo, maior será o seu grau de compromisso com a instituição. Indica que os factores que influenciam, tanto o abandono como a permanência, variam conforme as instituições e, inclusivamente, são discrepantes entre diferentes estudantes de uma mesma instituição, uma vez que estes estão submetidos, e possivelmente influenciados, pelas políticas, programas, normas e condicionamentos institucionais. Refere ainda que os professores constituem um factor determinante na interacção social e académica do indivíduo. Além disso, aponta o abandono e a lentidão no progresso do estudante como um produto da pouca ou nula interacção social e académica com a entidade que administra os seus estudos, sendo também derivado de um baixo nível de compromisso para atingir as suas metas profissionais.

Segundo Tinto (1993), para que um programa de acompanhamento dos estudantes tenha êxito, deve ser, em primeiro lugar, longitudinal; segundo, deve estar ligado ao processo de admissão e deve analisar uma coorte, desde o ingresso até ao seu “terminus”, com a análise dos seus progressos, pontos fortes e dificuldades; e, em terceiro lugar, deve integrar os diferentes actores institucionais.

Este autor observa dois tipos de abandono presentes no estudante: voluntário e involuntário. O abandono involuntário resulta das dificuldades de integração, da incapacidade ou da falta de motivação para responder positivamente às exigências e requisitos académicos; isto pode conduzir à violação de regras. O abandono voluntário, mais frequente, ocorre independentemente do nível de rendimento escolar, envolvendo, muitas vezes, alunos bastante criativos e dotados; assim, se um aluno com boas notas não estiver bem integrado na globalidade do contexto académico, pode facilmente romper com os regulamentos institucionais.

Daqui podemos concluir, novamente, que o abandono académico reside sobretudo na qualidade das experiências de interacção estabelecidas entre os estudantes e os ecossistemas académicos, reflectido nos níveis de integração social e académica obtidos.

Tinto (1993) alerta também para o facto de as instituições de ensino superior serem sistemas abertos e interactivos, constituídos por dois subsistemas: um académico e outro social. Cada um destes subsistemas funciona segundo duas estruturas distintas: formal (e.g., desempenho escolar e participação em associações estudantis) e informal (e.g., contacto com docentes fora das aulas e participação em praxes académicas). O primeiro subsistema refere-se à formação educativa formal (actividades de sala de aula, interacção com docentes e realização de tarefas curriculares); o subsistema social é constituído pelas interacções e pelos diferentes relacionamentos entre pares e outros elementos da comunidade académica, mas sempre fora do domínio curricular, envolvendo modalidades de participação desportiva, recreativa e cultural, assim como relacionamentos e convívio ocasional entre colegas.

Segundo uma perspectiva cronológica, o modelo de Tinto (1993) aponta para três fases pelas quais os estudantes atravessam sucessivamente: isolamento, transição e incorporação nos processos de integração académica e social. Só quando um estudante atinge esta terceira fase é que está apto a comprometer-se em obter um grau académico numa determinada instituição, uma vez que este compromisso é directamente proporcional aos níveis de integração académica e social conseguidos pelo estudante.

Tinto (1993) prevê ainda a possibilidade de um estudante decidir abandonar o ensino superior, mesmo quando as suas experiências de interacção e de relacionamento com os restantes elementos da comunidade académica são positivas. Os acontecimentos externos podem, igualmente, influenciar a decisão de abandonar, tanto de forma directa (pelo impacto nos compromissos educativos e institucionais assumidos), como indirecta (condicionando a qualidade da integração académica e social experimentada). Neste processo, os estudantes podem experienciar algumas dificuldades decorrentes dos fenómenos da incongruência pessoal e do isolamento individual. O grau de incongruência pessoal aplica-se tanto ao subsistema académico, como ao subsistema social, referindo-se ao grau de incompatibilidade entre as necessidades, interesses, valores e competências dos estudantes, e as exigências académicas ou sociais percebidas pelo estudante; o isolamento surge quando a qualidade das interacções e relacionamentos entre o estudante e a comunidade académica é fraca ou insuficiente.

Concluimos afirmando que este modelo de integração vs. abandono é de grande utilidade para a compreensão do processo de ajustamento académico, nomeadamente para a explicação do modo como os alunos desenvolvem competências académicas e sociais, e para prever a persistência ou afastamento face à instituição de ensino superior. Do ponto de vista educativo, importa dizer que, segundo esta concepção, toda a intervenção que ambicione a promoção do sucesso académico deve trabalhar as interações formais e informais dos estudantes dentro do contexto académico, de modo a que estas sejam percebidas como satisfatórias e recompensadoras, visando, deste modo, incrementar a integração do estudante no sistema.

Quadro 1: Teorias da adaptação dos estudantes ao ensino superior

Modelos	Astin (1993)	Pascarella & Terenzini (1998)	Tinto (1993)
Conceito de...	Envolvimento	Adaptação e mudança	Integração vs. abandono
Implicações...	Do envolvimento: As aprendizagens com os pares para além da sala de aula	Da avaliação das mudanças	Da integração

O Quadro 1 apresenta uma visão sintética dos três racionais teóricos fundamentais que atendemos na nossa investigação sobre a integração dos estudantes na comunidade académica. Estes modelos, sobejamente investigados e clássicos no aprofundamento do tema em causa, permitem-nos aferir da importância que a adaptação tem no sucesso académico. Como tal, devem ser tidos em consideração na definição de políticas, na intervenção dos professores, no relacionamento estabelecido entre colegas, na determinação dos currículos e nas decisões relativas à organização das instituições na sua globalidade.

5. A promoção do sucesso académico

Preparar o estudante para o sucesso, através do seu desenvolvimento pessoal, tem vindo a ser uma prioridade e preocupação constante das instituições do ensino superior, criando estruturas de apoio ao aluno, não só a montante como a jusante, isto é, quer no período de transição como ao longo de todo o tempo remanescente (Earwaker, 1992; Almeida, 1993, 1998; Hart, 1996; Tavares *et al.*, 1996; Bell, 1996; Pereira, 1997).

No entanto, esta inquietação ganhou novos contornos, quando foi emitido o Despacho n.º 6659/99, de 5 de Abril, do Ministério da Educação, publicado na II Série do

Diário da República, n.º 79, que incentivou as universidades a realizar estudos profundos e a implementar medidas consistentes para combater o insucesso escolar persistente. Consequentemente, durante os últimos anos muitos investigadores portugueses procuraram identificar e analisar sistematicamente os principais factores responsáveis pelos índices de insucesso, designadamente na transição entre o ensino secundário e o ensino superior (Pereira & Santiago, 1999; Azevedo, 1999; Tavares & Santiago, 2000; Bessa, 2000; Tavares *et al.*, 2000; Soares *et al.*, 2000; Alarcão, 2001; Correia, 2003; Soares, 2003; Pereira, 2005).

Esta tentativa de promover e de investigar o sucesso académico não se verifica somente em Portugal, mas em toda a União Europeia, uma vez que este é um dos indicadores estruturais dos objectivos comuns a trabalhar, de modo a reduzir o grau “intolerável do abandono e do insucesso escolar a todos os níveis, propiciando ofertas alternativas fortemente inovadoras e sedutoras para os jovens” (Simão, Santos & Costa, 2005: 19).

Todavia, concordamos com os supracitados autores quando afirmam que a tarefa de lutar para que seja atingido o sucesso académico não é muito prometedora nem animadora, uma vez que essa é uma tendência que tem persistido, apesar dos zelosos esforços perpetrados. Apesar do sistema de avaliação, até à presente data, não ter permitido uma apreciação objectiva e sistemática dos principais indicadores e tendências da rede nacional do ensino superior, há um registo que, por ser evidente, não pode ser ignorado: assiste-se à “persistência de absurdos índices de insucesso escolar, insusceptíveis de uma sustentação futura face aos inaceitáveis desperdícios pessoais e materiais a que conduzem” (Simão, Santos & Costa, 2005: 34).

Considerando a dificuldade em modificar a tendência apontada e dada a amplitude do problema, achamos que não podemos ficar “vencidos” por este fenómeno, mas devemos, isso sim, interpretá-los como estímulo para persistir na promoção do sucesso académico, realizando intervenções sistemáticas, funcionais, ecológicas e eficazes que visem os vectores fundamentais direccionados para o sucesso do estudante universitário; são disso exemplo aqueles apontados por Pereira (1999): o seu desenvolvimento pessoal, a sua adaptação ao meio académico e as suas estratégias para lidar com a vida académica.

Sentindo a necessidade de se realizar uma meta-análise e a uma meta-reflexão sobre toda a problemática do sucesso no ensino superior, Bessa (2006: 85) infere que “as conclusões obtidas sugerem que o sucesso académico ultrapassa as meras questões

do rendimento escolar, incluindo, no seu seio, os objectivos mais latos do desenvolvimento e de formação humana e social dos alunos”. Nesse sentido, o sucesso, em termos de realização, mede-se na razão entre o que se pretende conseguir (objectivos e expectativas) e o que efectivamente se conseguiu realizar (resultados e satisfação), mediado pelos problemas e dificuldades sentidas pelo aluno, no conjunto das diferentes actividades académicas. Se, por exemplo, um aluno percepciona positivamente os ganhos obtidos e está satisfeito com os seus resultados, é porque existe uma aproximação clara entre o que ele aspirou e o que na realidade conseguiu.

Segundo Bessa (2006) existem três tipos de indicadores que têm ganho importância crescente na avaliação rigorosa do sucesso e das realizações dos estudantes do ensino superior; a saber: (1) realização escolar – consiste no domínio dos conhecimentos gerais e específicos dos conteúdos da aprendizagem e das competências desenvolvidas no ensino secundário, juntamente com métodos e estratégias de estudo, com a qualidade da adaptação aos novos currículos, aos ritmos e métodos de ensino e de avaliação vigentes no ensino superior; (2) realização académica – corresponde ao domínio das estratégias heurísticas (cognitivas, metacognitivas e afectivo-relacionais) para a resolução de problemas, a hábitos de estudo autónomo e independente, à competência genérica para transformar o estudo em conhecimento útil, a abordagens compreensivas e de auto-regulação das aprendizagens; (3) realização pessoal e bem-estar académico – consubstancia-se na importância e validade atribuída àquilo que é aprendido, nas experiências vividas e na satisfação das expectativas, no bem-estar físico e no bem-estar psicológico, entendido como percepção geral dos acontecimentos e circunstâncias de vida, referido, por exemplo, como “optimismo disposicional” e como valorização e ganhos educativos pessoais, sociais e profissionais.

Estes são indicadores que apontam por onde convém guiar a intervenção, no sentido da promoção do sucesso. Porém, dada a complexidade do fenómeno em causa e a limitação de toda a acção, optamos por centrar a nossa investigação no último indicador apontado anteriormente, designado por “realização pessoal e bem-estar académico”. No entanto, estamos convencidos que actuar sobre este indicador impele a que também os que convivem com os estudantes sintam influências positivas, permitindo-nos colocar a hipótese de que, em última análise, essa é a perspectiva fundamental da intervenção.

Agir com os estudantes tendo em vista o seu sucesso, implica, em primeiro lugar, intervir na concepção que eles próprios têm de sucesso; tal como vimos anteriormente, o

sucesso tem a ver com determinados padrões de êxito. Cada estudante tem um determinado padrão de êxito, capaz de o dirigir para o estabelecimento de metas e para que trabalhe no sentido de as atingir, o que faz com que os alunos sejam bastante heterogêneos em termos de aspirações.

Os estudantes podem ser agrupados, em termos muito gerais, em duas categorias: os que possuem um nível de aspirações adequado, isto é, que correspondem às suas efectivas capacidades, e os que detêm um nível de aspirações inadequado, isto é, muito elevado ou muito baixo em relação às suas potencialidades. Os primeiros têm tendência a realizar experiências de sucesso, já que são detentores de objectivos realistas, ao passo que os outros tendem a efectuar experiências de insucesso, uma vez que, ao perspectivarem metas inatingíveis, alimentam desnecessariamente as suas frustrações, ou, ao invés, se traçam limites muito abaixo dos seus níveis factuais, convencem-se, progressivamente, da sua incapacidade para tal.

Reportamos, também, que, ao planificarmos a promoção do sucesso académico, pretendemos lograr, não só um êxito a curto ou médio prazo, mas também o verdadeiro e sustentável sucesso, ou seja, o sucesso que o estudante irá experimentar ao longo de todo o ciclo da sua vida. Julgamos que este aspecto ainda não está suficientemente estudado; efectivamente, falta perspectivar o sucesso académico de uma forma contínua, pelo que colocamos a hipótese de instituir um modo de formar que, ao longo dos vários anos do ensino superior, tenha presente um conjunto de competências que capacitem o estudante com aptidões que lhe satisfaçam a necessidade de ser bem sucedido a nível pessoal, social e profissional.

Finalmente, fazemos referência ao facto de numerosos estudos sobre a transição do ensino superior para a vida adulta terem manifestado, com grande clareza, que o desenvolvimento psicológico é um excelente preditor do êxito na vida futura – o mesmo não acontece com os resultados das provas de admissão ao ensino superior nem com a média das notas de licenciatura (McClelland, 1973; McClelland & Burnham, 2000). Ao investigar os preditores de êxito na vida, Douglas Heath (1977) encontra cinco áreas fundamentais: (1) simbolização e inteligência baseada numa capacidade de reflexão; (2) alocentrismo, empatia e altruísmo; (3) integração ou capacidade para combinar uma variedade de pontos de vista; (4) estabilidade; (5) autonomia e auto-direcção de acordo com valores humanos profundos.

Também, com estas investigações ficou nitidamente demonstrado que não há uma relação directa entre as aptidões escolares e o sucesso, uma vez que tanto os estudantes com notas elevadas como os estudantes com notas baixas podem ser bem ou mal sucedidos nos diferentes âmbitos da sua vida.

Começámos, neste capítulo, por afirmar que o ensino superior desempenha, na sociedade contemporânea, um papel fulcral no desenvolvimento humano, social e económico, facto que exige habilitar os estudantes para o exercício de tarefas diferenciadas e altamente qualificadas nos diferentes quadrantes da vida activa. Nesse sentido, descrevemos os quatro pilares da educação, definidos pela “Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”: aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser. E apresentamos ainda alguns dos numerosos estudos realizados com o fim de descrever o sucesso académico, os quais alertam para o imperativo de lutar contra o insucesso escolar.

Apesar do conceito de “sucesso académico” ser deveras difícil de delimitar, dada a sua complexidade, identificámos, com Alarcão (2000), quatro factores nos quais está alicerçado: o aluno, o professor, o currículo e a instituição. Entre eles, destacamos o factor aluno e o processo de transição e de adaptação por ele vivenciado quando percorre o trajecto do ensino secundário para o ensino superior.

No que diz respeito à fase da transição, pudemos concluir que muitos dos problemas experimentados no ensino superior e muito do insucesso aí verificado se devem, visivelmente, a deficiências nessa transição, pois não se processa de uma forma correcta e equilibrada (Tavares, 2003); estão-lhe subjacentes, também, problemas de ordem pessoal, que exigem a implementação de acções que promovam o seu desenvolvimento (Pereira, 1999), nomeadamente através da activação de competências interpessoais e intrapessoais, e de acompanhamento ininterrupto nesta fase de transição.

Já relativamente à fase de adaptação, discutimos o modelo de envolvimento de Astin (1993), segundo o qual a quantidade de energia física e psíquica que o aluno investe no quotidiano académico é determinante para que seja bem sucedido nesta tarefa, o que pode ser analisado através de três dimensões: factores intelectuais e factores não intelectuais, dados comportamentais e dados psicológicos, e tempo de permanência ou exposição à vida académica.

Também analisámos o modelo institucional de Pascarella e Terenzini (1998), segundo o qual as mudanças operadas nos estudantes durante o período em que estão no universo académico se devem grandemente a factores institucionais, tendo em conta tanto as características específicas da própria instituição como as diferentes experiências proporcionadas por ela. Essas mudanças são produzidas a quatro níveis: mudanças

psicossociais ao nível do sistema do “self”, mudanças psicossociais ao nível do relacionamento com os outros e com o mundo exterior; mudanças psicossociais ao nível dos valores e atitudes, e mudanças ao nível do desenvolvimento moral.

Por sua vez, o modelo de Tinto (1993), que considera o abandono escolar como um processo longitudinal que compreende múltiplas interações sócio-psicológicas entre o estudante e o ambiente institucional, chega à conclusão que as características pessoais, familiares e experienciais presentes no estudante quando entra no ensino superior, bem como a sua inter-relação com as estruturas, políticas, normas e cultura da instituição determinam diferentes níveis de integração dentro do ensino superior.

É no sentido de favorecer este processo de transição e de adaptação que situamos os vários incentivos e intervenções que têm sido operacionalizados, com vista à promoção do sucesso académico. Entre eles, destacamos a legislação que promove a implementação de estudos e de medidas consistentes para combater o insucesso escolar, a qual acarretará, necessariamente, um trabalho persistente e continuado, uma vez que a tendência é a manutenção do insucesso académico nos tempos que se avizinham.

Coligidos os factos supracitados, podemos afirmar que a missão do ensino superior, tendo em vista o sucesso académico se consubstancia num contributo específico para o desenvolvimento total dos estudantes, de modo a ampliar todas as suas potencialidades, a incrementar as suas aptidões de relacionamento com os outros e a projectar profissionais interessados e competentes. Deste modo, os estabelecimentos de ensino são desafiados constantemente a veicular conteúdos programáticos e a promover experiências que convirjam para a construção de pessoas bem sucedidas na vida pessoal, social e profissional. Tal só é possível quando, na génese do ensino superior, se considerar o desenvolvimento do jovem adulto, como relatamos no capítulo seguinte.

Capítulo 2

O desenvolvimento do jovem adulto com vista à promoção do sucesso académico

Introdução

O estudante do ensino superior vive uma etapa de vida compreendida, aproximadamente, entre os 18 e os 25 anos, encontrando-se, assim, entre o final da adolescência e o início da idade adulta. A grande característica desta fase é a aproximação da integração plena na sociedade dos adultos, o que exige a activação de um conjunto de tarefas desenvolvimentais que têm grande influência na aquisição das competências necessárias para a realização plena em termos pessoais, sociais e profissionais. Segundo as teorias clássicas do desenvolvimento humano, quais são essas tarefas? É isto que iremos examinar, no primeiro ponto deste capítulo, através da teoria do desenvolvimento da identidade de Erikson, da teoria do desenvolvimento do “eu” de Loevinger, e da teoria do desenvolvimento vocacional de Super.

Apreciando as abordagens que apontam para o desenvolvimento global da pessoa, entraremos no núcleo central deste capítulo, com a exposição das tarefas desenvolvimentais específicas dos estudantes do ensino superior. Dado que esta é uma etapa basilar para a sua maturação, perguntamos: Quais são os critérios fundamentais a ter em conta na promoção do seu desenvolvimento psicossocial? A teoria da estabilidade e da autonomia de Sanford, a teoria da maturidade de Heath, a teoria da identidade de Marcia e a teoria do desenvolvimento pessoal e interpessoal de Chickering ajudar-nos-ão a precisar esses critérios e os seus conteúdos.

Num terceiro momento, apresentaremos algumas concepções a atender quando, do ponto de vista educativo, queremos intervir no desenvolvimento dos estudantes. Uma primeira prende-se com o facto de, mesmo sabendo que a realização efectiva das tarefas desenvolvimentais depende sempre da pessoa, considerarmos que o contributo da educação para a sua efectivação é, em grande parte, determinado pela concepção de pessoa que lhe está subjacente. Nesse sentido, apresentamos uma visão que pretendemos a mais integral possível da pessoa, ou seja, que assuma todas as dimensões da natureza humana. Uma segunda apela para a concepção positiva da pessoa e dos seus recursos, que é tratada, de modo particular, pela psicologia positiva. Uma terceira concepção é a perspectiva contextual-dialéctica, a qual fundamenta a necessidade de realizarmos a promoção do sucesso sem descurar o ambiente de vida do estudante.

Num quarto patamar, analisaremos três dimensões da formação do estudante do ensino superior, o seu desenvolvimento pessoal, social e da carreira, definindo cada uma dessas dimensões e a sua relevância para o sucesso académico.

1. Teorias do desenvolvimento humano

O desenvolvimento humano pode ser descrito como uma “mudança progressiva e constante que se dá na pessoa desde o seu nascimento até à sua morte e que toca todos os aspectos humanos, seja ao nível da estrutura pessoal, seja ao nível comportamental” (Arto, 1990: 94). Apesar de verificarmos que cada qual tem o seu ritmo de crescimento, existem alguns estudos que identificam etapas e características comuns no desenvolvimento da pessoa, entre as quais destacamos as seguintes teorias clássicas: a teoria do desenvolvimento da identidade, a teoria do desenvolvimento do “eu” e a teoria do desenvolvimento vocacional.

1.1. A teoria do desenvolvimento da identidade de Erik Erikson

Erik Erikson (1968) foi pioneiro no estudo do desenvolvimento humano, tendo uma influência, quer explícita quer implícita, sobre as teorias posteriores que versam esta área. O desenvolvimento, para este autor, resulta da interação entre instintos inatos e exigências sociais, sendo que o indivíduo se desenvolve conforme a sua capacidade de responder progressivamente aos desafios, cada vez mais complexos e exigentes, que a sociedade lhe vai colocando. Esses reptos dão origem a crises que carecem de resolução contínua. Daqui emerge a formação da identidade, que é produto da superação de oito crises que brotam ao longo do ciclo da vida, as quais correspondem a oito estádios de desenvolvimento psicossocial (cf. Quadro 2).

Quadro 2: Estádios do desenvolvimento psicossocial segundo Erikson (1968)

<i>Idade</i>	<i>Crises bipolares</i>	
0-24 Meses	<i>Confiança</i>	<i>Desconfiança</i>
2-3 Anos	<i>Autonomia</i>	<i>Vergonha</i>
4-6 Anos	<i>Iniciativa</i>	<i>Culpa</i>
6-12 Anos	<i>Mestria</i>	<i>Inferioridade</i>
13-18 Anos	<i>Identidade</i>	<i>Difusão</i>
18-35 Anos	<i>Intimidade</i>	<i>Isolamento</i>
35-65 Anos	<i>Generatividade</i>	<i>Estagnação</i>
+ 65 Anos	<i>Integridade</i>	<i>Desespero</i>

O quinto estágio é particularmente importante no processo de desenvolvimento dos jovens adultos, atendendo a que a constituição da identidade é especialmente crítica na passagem deste estágio, devido, quer ao nível das mudanças na maturação física,

quer ao nível das exigências da sociedade que recaem sobre eles. Segundo Erikson, a tarefa central desta fase consiste em responder às indagações: “o que sou?” e “o que quero ser?”. Da resposta a estas perguntas depende a construção da identidade em diversos sectores, tais como na profissão, nos papéis sexuais, na política e na religião; se esta tarefa não é devidamente resolvida, surgem desagradáveis sentimentos de difusão e de confusão do “eu”, provocando incertezas e dúvidas que só serão ultrapassadas após uma inequívoca redefinição da identidade.

É de referir que, segundo Erikson (1968), o termo “crise” deverá ser entendido com um propósito de progresso e não com um sentido de retrocesso. Deverá, inclusivamente, significar um período crucial no “crescimento e intensificação dos potenciais”. Cada um destes momentos capitais pode ser traduzido por expressões como “alternativa crítica” ou “encontro decisivo”. As tarefas fundamentais que aqui se colocam ao jovem acarretam a construção da identidade como uma representação estável, equilibrada e coerente de si próprio e a formação das relações de intimidade como processo de fusão da própria identidade com a identidade do outro.

Apesar das fragilidades e das críticas realizadas à teoria de Erikson (Marchand, 2001: 33-34), tais como a sua excessiva conformidade em relação ao “status quo” social, a sua ambiguidade relativamente ao papel a ser desempenhado pela família e a sua desconsideração pelo facto de a realidade social poder ser psicologicamente repressiva, alienadora ou constrangedora, consideramos esta abordagem do desenvolvimento da identidade como uma referência para trabalharmos com os estudantes do ensino superior. Efectivamente, o referido autor interpela qualquer intervenção com aqueles no sentido de ser trabalhada a sua confiança, autonomia, iniciativa, mestria, identidade, intimidade e, inclusivamente, a sua generatividade e integridade, dimensões estas que consideramos pertinentes para o desenvolvimento dos jovens nossos contemporâneos.

1.2. A teoria do desenvolvimento do “eu” de Jane Loevinger

A teoria do desenvolvimento do “eu” de Jane Loevinger (1982, 1985) considera que o crescimento se processa ao longo de dez estádios (ou 8 estádios e 2 níveis), graças à interacção entre impulsos, carácter, relações interpessoais e cognições (*cf.* Quadro 3). O “eu”, como entidade processual, consiste, no dizer de Loevinger (1982: 59), no “impulso para dominar, integrar e dar sentido à experiência”, equivalendo àquilo que a pessoa pensa de si mesma nos vários momentos da sua existência.

Na senda piagetiana, a supracitada autora perspectiva o desenvolvimento do “eu” como um processo de transformação sucessiva de estruturas, evidenciando, cada estágio de desenvolvimento, uma estrutura ou sentido básicos. Assim, o desenvolvimento do “eu” é concebido pela autora de modo sequencial, no qual os estádios se sucedem de um modo integrativo, tendo cada estágio as suas raízes nos precedentes, sendo que o sujeito só passa para o estágio sucessivo depois de ter resolvido as problemáticas do estágio em que se encontra (cf. Quadro 3).

Quadro 3: Estádios de desenvolvimento do “eu” segundo Loevinger (1982)

Estádios	Desenvolvimento do carácter	Estilo interpessoal	Preocupações conscientes	Cognições
Pré-social		Autista		
Simbiótico		Simbiótico	Próprio vs. não próprio	
Impulsivo	Impulsivo, medo de retaliação	Receptor, dependente, explorador	Sentimentos corporais, especialmente sexuais e agressivos	Estereotipia, confusão conceptual
Autoprotectivo	Medo de ser apanhado, exteriorização da culpa, oportunismo	Cauteloso, manipulador, explorador	Autoprotecção, perturbação, desejos, coisas, vantagens, controlo	
Conformista	Conformista para com regras externas, vergonha, culpa pelo desrespeito das regras	Pertença, simpatia superficial	Aparência, aceitabilidade social, sentimentos banais, comportamento banal	Simplicidade conceptual, estereótipos
Consciencioso-conformista	Diferenciação de normas, objectivos	Consciência do próprio em relação com o grupo, ajuda	Ajustamento, problemas, razões, oportunidades	Multiplicidade
Consciencioso	Padrões autoavaliativos, autocrítica, culpa pelas consequências, objectivos e ideais a longo prazo	Preocupação pela comunicação intensiva, responsável e mútua	Sentimentos diferenciados, motivos para o comportamento, respeito próprio, realizações, traços, expressão	Complexidade conceptual, ideia de padronização
Individualista	<i>Acréscenar:</i> Respeito pela individualidade	<i>Acréscenar:</i> Dependência percebida como um problema emocional	<i>Acréscenar:</i> Desenvolvimento, problemas sociais, diferenciação da vida interior e exterior	<i>Acréscenar:</i> Distinção entre processos e resultados
Autónomo	<i>Acréscenar:</i> Capacidade para lidar com os conflitos provocados pelas necessidades internas, tolerância	<i>Acréscenar:</i> Respeito pela autonomia, interdependência	Sentimentos manifestados vivamente, integração do fisiológico e do psicológico, concepção de papéis, auto-realização	Aumento da complexidade conceptual, padrões complexos, tolerância pela ambiguidade, objectivos alargados, objectividade
Integrado	<i>Acréscenar:</i> Reconciliação dos conflitos internos, renúncia ao inatingível	<i>Acréscenar:</i> Valorização da individualidade	<i>Acréscenar:</i> Identidade	

Para nós, o interesse primordial por esta teoria prende-se com o facto de a conceptualização de Loevinger se basear num elevado número de respostas dadas por indivíduos muito diversificados, entre os quais se destacam estudantes universitários e respectivos progenitores, a perguntas do género: “quando penso na minha mãe...”; “se não consigo obter aquilo que quero...”; “quando sou criticado...” (Loevinger & Wessler, 1970), que perfazem os 36 itens do “Washington University Sentence Completion Test”, comumente referido na literatura por SCT.

No âmbito desta investigação, interessam sobretudo os estádios relativos à vida adulta, que se situam a partir do estádio autoprotector. É de notar que alguns adultos permanecem quase eternamente neste estádio, outros passam para os estádios seguintes, mas são poucos os que conseguem chegar aos dois últimos e derradeiros estádios.

1.3. A teoria do desenvolvimento vocacional de Donald Super

Donald Super sistematizou uma teoria geral da escolha e do desenvolvimento vocacional do estudante. Ocupando um lugar de destaque entre os pesquisadores desta área, dado o número constante de publicações suas em revistas especializadas, começou por apresentar uma síntese do que se conhecia, naquela época, sobre a escolha de uma carreira (Super, 1942). Propôs uma concepção de escolha profissional que orientou, posteriormente, múltiplos estudos teóricos e empíricos sobre o desenvolvimento vocacional (Super, 1953, 1957, 1972, 1973, 1977, 1980, 1981, 1984, 1985, 1990; Super, Thompson & Lindeman, 1988; Super, Savickas & Super, 1996).

Considerando a escolha vocacional como resultado de uma série de decisões pré-vocacionais e vocacionais que podem ou tendem a durar toda uma vida, divulgou um pensamento que contrastava radicalmente com aquele que havia prevalecido até então, e que se associava à teoria dos traços e dos factores. Propôs uma concepção de escolha profissional com base em conceitos, tais como a maturidade, os interesses e os valores, que indicam um determinado processo de desenvolvimento, os quais incluem modelos que explicam a complexidade do comportamento vocacional de um indivíduo. Esses modelos são quatro: (1) o modelo de perspectiva diferencial, (2) o modelo socioeconómico e ambiental, (3) o modelo desenvolvimentista e (4) o modelo fenomenológico (Super, Sverko & Super, 1995; Super, Savickas & Super, 1996).

O primeiro modelo apoia-se na psicologia diferencial dos indivíduos e das ocupações, procurando assegurar à pessoa um lugar específico, consoante a análise das suas características e da profissão contemplada.

O segundo modelo diz respeito à influência dos factores socioeconómicos, tecnológicos e ambientais (e.g., família, escola, comunidade, grupo de pares, sociedade, economia, mercado de trabalho, políticas sociais e experiências profissionais) sobre o desenvolvimento de carreira.

O terceiro modelo, o da psicologia das carreiras (Super, 1957, 1984), ao qual o nome de Super é mais associado no meio científico e que é pertinente para a nossa investigação, propõe um processo contínuo de desenvolvimento que vai desde a infância até à velhice. Sendo, geralmente, um processo ordenado, previsível e dinâmico, resulta da interacção entre as características do indivíduo e as necessidades da cultura envolvente. Como processo psicossocial, exige a resolução de algumas tarefas de desenvolvimento, cuja forma de realização revela a maturidade vocacional de um indivíduo (Super, 1990; Super *et al.*, 1996).

Dentro do quadro dos estádios deste modelo – crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio – sobressaem várias tarefas de desenvolvimento específicas a resolver. O estágio do crescimento (que vai desde a concepção até aos 14 anos) inclui o desenvolvimento do autoconceito através da identificação com figuras-chave; aqui dominam os subestádios da fantasia, dos interesses e das capacidades. O estágio da exploração (desde os 15 aos 25 anos) diz respeito ao desenvolvimento da compreensão do “eu” e de considerações realistas sobre o trabalho; divide-se nos subestádios da tentativa, da transição e do ensaio. O estágio do estabelecimento (dos 25 aos 45 anos) concerne à organização de uma família e à conquista de um papel no mundo do trabalho; divide-se nos subestádios de ensaio, de estabelecimento e de avanço. O estágio da manutenção (que termina por volta dos 65 anos) consiste no processo de manutenção da família, da casa e do estatuto profissional. O estágio de declínio (com início pelos 65 anos) manifesta-se na restrição do número e da complexidade das tarefas; divide-se nos subestádios da desaceleração e da reforma (Super, 1957). Acresce dizer que Super sustenta a ideia de que não é possível definir, de forma exacta e rigorosa, os limites etários de cada estágio.

O quarto modelo, denominado fenomenológico ou de autoconceito profissional, analisa os conjuntos de traços da pessoa que estão directamente ligados ao seu desenvolvimento profissional, como são os interesses, os valores e as aptidões, os quais

tem um papel organizacional fundamental como guia do comportamento do indivíduo através dos estádios e subestádios do seu desenvolvimento vocacional (Super, 1990).

Adicionalmente, com os estudos de Super e dos seus colaboradores (1996), inferiu-se que as medidas de maturidade vocacional são mais preditoras do futuro (e.g., estatuto profissional, progressão e satisfação através da carreira) do que as medidas convencionais (e.g., inteligência, estatuto socioeconómico e sucesso escolar).

Dado que nos interessa intervir no sentido do desenvolvimento vocacional dos estudantes do ensino superior, o modelo da psicologia das carreiras de Super (1984) permite-nos o enquadramento teórico das actividades que visam dinamizar a interacção entre as características do indivíduo e as necessidades da cultura envolvente, de modo a favorecer a sua maturidade. Além disso, esta teoria permite-nos uma compreensão dos estádios de crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio, a que estão sujeitos aqueles que estão em processo de desenvolvimento vocacional, como são os visados nesta investigação.

Quadro 4: Teorias do desenvolvimento humano

Autor	Erikson (1968)	Loevinger (1982)	Super (1957)
Teoria do desenvolvimento...	<i>Da identidade</i>	<i>Do "eu"</i>	<i>Vocacional</i>
Estádios	1. Confiança vs. Desconfiança 2. Autonomia vs. Vergonha 3. Iniciativa vs. Culpa 4. Mestria vs. Inferioridade 5. Identidade vs. Difusão 6. Intimidade vs. Isolamento 7. Generatividade vs. Estagnação 8. Integridade vs. Desespero	1. Pré-social 2. Simbiótico 3. Impulsivo 4. Auto-protectivo 5. Conformista 6. Consciencioso-conformista 7. Consciencioso 8. Individualista 9. Autónomo 10. Integrado	1 Crescimento 2. Exploração 3. Estabelecimento 4. Manutenção 5. Declínio

O Quadro 4 permite-nos uma visão global das teorias do desenvolvimento humano e respectivos estádios que consideramos nesta investigação. A conjugação dos diferentes elementos considerados nos seus contributos permite-nos estabelecer as linhas orientadoras do desenvolvimento pessoal, social e profissional. No entanto, para uma maior clareza sobre as tarefas desenvolvimentais do jovem adulto, precisamos de recorrer às abordagens de alguns pesquisadores que estudam o desenvolvimento no âmbito específico do ensino superior, o que realizaremos no ponto seguinte.

2. Teorias do desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior

Para além dos períodos da infância e da adolescência, em que a psicologia do desenvolvimento se concentrou, a psicologia do ciclo de vida (“life-span psychology”) trouxe para a comunidade científica uma visão mais ampla e global de todas as etapas evolutivas da existência humana, ao debruçar-se também sobre a juventude, a adultez e a velhice. Tendo em conta este quadro abrangente das fases do ciclo vital, e visando o estudante do ensino superior, interessa-nos aprofundar, acima de tudo, o conceito de “jovem adulto”.

Nesse sentido, é de mencionar a inovação de Keniston (1965), ao empregar o termo “youth” (significando jovens ou juventude), referindo-se ao período de desenvolvimento daqueles que não são nem adolescentes nem adultos, e que adiam a sua entrada formal no mundo do trabalho. Aquilo que distingue a categoria “jovens” é a diminuição do contacto com os pais e o aparecimento de novas questões e tarefas distintas das do período da adolescência, resultantes do ingresso e da estadia no ensino superior. Na perspectiva e na época em que Keniston (1965) escreveu sobre este assunto, falar de “jovens” era falar, indubitavelmente, de temas como: (1) tensão e ambivalência entre o “eu” e a sociedade, (2) indiferença originada pelas imperfeições da sociedade adulta, e (3) recusa da socialização e da aculturação.

Nas últimas décadas, no seguimento e em complemento a esta teoria, a expressão “jovem adulto” passou a ser usada como referência para a etapa de desenvolvimento que tem lugar, sobretudo, durante o período de formação académica. Segundo Pinheiro (1994: 20), este conceito resulta da confluência de vários factores: (1) o prolongamento da escolaridade e consequente adiamento do término da formação escolar e profissional; (2) a dependência económica dos pais, de outros familiares e de organizações que prestam apoio financeiro; (3) uma maior mobilidade (física e cultural) resultante do aumento dos recursos económicos, do intercâmbio escolar e cultural; (4) um consequente distanciamento face ao meio familiar; (5) o contacto com outros meios mais estimulantes; (6) a necessidade de maior exploração, comunicação, iniciativa e criatividade, como formas de responder às solicitações internas e externas.

Para um maior aprofundamento desta temática, destacamos as seguintes teorias clássicas centradas no desenvolvimento do jovem adulto, enquanto pessoa inserida no meio universitário: a teoria do desenvolvimento da estabilidade e da autonomia (Sanford), a teoria do desenvolvimento da maturidade (Heath), a teoria do desenvolvimento da identidade (Marcia) e a teoria do desenvolvimento pessoal e interpessoal (Chickering).

2.1. A teoria do desenvolvimento da estabilidade e da autonomia de Nevitt Sanford

Nevitt Sanford (1962, 1966) explica o modo como os jovens estudantes se desenvolvem no ensino superior postulando que o seu desenvolvimento, neste contexto, é um processo contínuo de integração e de diferenciação num balanceamento constante.

Considera que a maturação do universitário se processa segundo três ângulos distintos, ainda que relacionados: (1) libertação de impulsos; (2) auto-questionamento, como esclarecimento da consciência; (3) diferenciação e integração do “ego”. Por sua vez, o seu desenvolvimento é facilitado, ou não, pela presença ou ausência, respectivamente, de duas condições básicas: o desafio, que consubstancia toda a envolvimento da situação académica, e o apoio, traduzido nos meios que a instituição e demais entidades disponibilizam. Estas circunstâncias, associadas a outros factores, determinam a capacidade de resposta a situações novas que lhe são colocadas, e vão decidir a forma como o ensino superior é enfrentado e superado. Por isso, o equilíbrio entre “desafio” e “apoio” deve ser uma preocupação sistemática do sistema educativo, de modo a que o desenvolvimento do aluno se processe no sentido da estabilidade e da autonomia (Sanford & Katz, 1967, referido por Upcraft, 1989: 42).

Nesta perspectiva, o estudante confronta os valores que lhe foram transmitidos pela família e pela comunidade a que pertence com os valores veiculados pelos diferentes grupos que formam a comunidade académica. A primeira tarefa que é chamado a desempenhar consiste em reconhecer a existência desses novos valores; a segunda implica processos de esclarecimento e de consciencialização desses mesmos valores; a terceira tarefa compreende a capacidade de encontrar formas de expressão socialmente aceites.

Com este racional teórico, enquadrámos a formação da identidade do estudante universitário como um todo organizado, que resulta do confronto entre os valores pessoais e alheios, do refinamento da capacidade de relacionamento com os demais e do sentimento de realização vivenciado neste período. Confiante e apto para o confronto com os desafios e para a superação das dificuldades de realização académica, interpessoal e intrapessoal, este jovem adulto é capaz de se tornar estável e autónomo.

2.2. A teoria do desenvolvimento da maturidade de Douglas Heath

Douglas Heath (1968, 1977, 1977a, 1981) elaborou uma teoria descritiva do processo e dos objectivos da educação, a fim de operacionalizar o conceito de maturidade. Segundo esta perspectiva, uma das finalidades primordiais das instituições de ensino, mormente as do ensino superior, consiste em ajudar os estudantes a responderem às mudanças que estes vivenciam, de forma a atingirem o desenvolvimento óptimo que os torna competentes, equilibrados e autónomos.

O modelo daí resultante abrange quatro sectores da personalidade, que permitem verificar se a pessoa adquiriu maturidade; a saber: capacidades cognitivas, autoconhecimento, valores e motivos, e relações interpessoais. O nível de desenvolvimento do indivíduo pode ser analisado segundo várias dimensões independentes, cujo incremento é considerado indicador de maturidade do sujeito, tais como a simbolização, o alocentrismo, a integração, a estabilidade e a autonomia. Neste sentido, Ferreira e Hood (1990: 401), ao comentarem estes conceitos, consideram que tornar-se autónomo significa ter a “capacidade de fazer juízos intelectuais sem ser indevidamente influenciado por tendências pessoais e inclui também a capacidade de manter a própria auto-imagem considerando selectivamente a opinião dos outros.”

O trabalho de investigação empírica de Heath (1977) levou a concluir que o melhor preditor da posse de competências, tanto na vida familiar como na vida profissional, é o nível de maturidade do sujeito quando começa os seus estudos superiores.

Daqui podemos concluir que, para o desenvolvimento do jovem adulto, interessa operacionalizar um conjunto de iniciativas conducentes à sua maturidade. Essas, além de permitirem o fomento das capacidades cognitivas, deverão centrar-se no

autoconhecimento, na definição de valores e no estabelecimento de relações interpessoais, que permitem a formação de pessoas proactivas, autónomas, equilibradas e competentes. Como resultam deste investimento na formação da maturidade do estudante, podemos prever ganhos a longo prazo.

2.3. A teoria dos estatutos da identidade de James Marcia

James Marcia (Marcia, 1966; 1967; Marcia & Friedman 1970; Marcia *et al.* 1993) investigou duas dimensões essenciais na formação de qualquer identidade: uma crise ou exploração e um compromisso. Por crise entende o período da tomada de decisão, em que escolhas e valores antigos são reexaminados; por compromisso supõe que o indivíduo tenha realizado uma escolha suficientemente firme, que sirva como base para a sua acção, daí resultando o compromisso com algum papel específico ou com alguma ideologia concreta. O compromisso é medido pelo grau de investimento pessoal que o indivíduo expressa, correspondendo às questões que ele mais valoriza e com as quais mais se preocupa, reflectindo, assim, o sentimento da sua identidade pessoal (Marcia, 1966, 1967).

Medindo estas duas variáveis – crise e compromisso – Marcia (1966) realizou entrevistas abertas a estudantes universitários, cujos conteúdos se relacionavam com a escolha profissional, a religião e a política. Daí resultou uma taxonomia das fases do desenvolvimento psicossocial, composta por quatro estados de identidade: difusão da identidade, insolvência identitária, moratória da identidade e realização da identidade.

Na fase da difusão da identidade, verifica-se um descomprometimento com a vida, não havendo compromissos com pessoas ou crenças; tudo é relativo e o importante é viver o momento presente; não parecendo existir um “eu”, a vida não tem uma direcção ou rumo explícitos. Nesta fase, não existe a experiência de uma crise de identidade propriamente dita, mas acontece, tão-somente, o estágio inicial do processo de aquisição da identidade.

Na fase da insolvência identitária ou da identidade outorgada, o indivíduo evita fazer escolhas autónomas, sendo mais orientado pelos outros do que por si próprio, aceitando facilmente o papel que as figuras de autoridade mais influentes lhe impõem. Assim, nesta etapa o indivíduo não luta pela auto-afirmação como pessoa independente e autónoma, mas tem medo da responsabilidade.

Na fase da moratória da identidade, a pessoa decide afastar as preocupações habituais, tais como as relativas à escola, à universidade ou ao primeiro emprego; tudo o que se reporte a compromissos é temporariamente evitado, com a justificação de que necessita de mais tempo e de mais experiência.

Na fase da realização da identidade, é feita a experiência da individualidade e da idiossincrasia; tendo em conta as múltiplas escolhas com que se confronta, a pessoa é capaz de seleccionar e de se comprometer com todos os seus recursos para atingir os objectivos subjacentes ao seu compromisso.

A teoria de Marcia permite-nos concluir que o desenvolvimento da identidade do estudante implica a passagem por várias etapas, que vão desde as crises pessoais àquelas que são originadas pelo confronto com os outros e com a necessidade de tomar decisões. Por isso, consideramos que quando trabalhamos com jovens adultos é fundamental investir na sua responsabilização e comprometimento com os projectos em que se envolvem.

2.4. A teoria dos vectores do desenvolvimento psicossocial de Arthur Chickering

Uma das teorias fundantes para a nossa investigação é a dos vectores do desenvolvimento psicossocial do estudante de Arthur Chickering (Chickering, 1969; 1981; Chickering & McCormick, 1973; Chickering & Havighurst, 1981; Chickering & Reisser, 1993; Chickering, Stamm & Dalton, 2005), segundo a qual a experiência proporcionada pelo ensino superior se processa por estádios que são definidos como dimensões fundamentais ou vectores de desenvolvimento.

Este processo de desenvolvimento inicia-se na infância e continua ao longo de toda a vida. Contudo, atinge a sua expressão máxima durante os anos do ensino superior, e o sucesso com que é concluído depende da confluência de vários factores: psicológicos, biológicos e sociais. A frequência deste nível de ensino, caso ofereça aos jovens um ambiente estimulante, diversificado e desafiante, promotor de crescimento, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento psicossocial (Chickering & Reisser, 1993: 41).

Estas indicações emergem da pesquisa extensiva com jovens estudantes, na tentativa de compreender os processos que estes experimentam durante os anos de frequência do ensino superior. Os autores consideram que o desenvolvimento resulta,

não apenas de um processo de maturação interna, mas envolve também os desafios e as oportunidades proporcionados pelo ambiente de aprendizagem. Concomitantemente, o desenvolvimento ocorre sempre que se verifica uma congruência e ajustamento entre as motivações internas do indivíduo e as solicitações sociais, culturais e institucionais que lhe são propiciadas.

Entendendo o termo vector como a expressão das “estradas principais que se percorrem e que favorecem a individuação – a descoberta e o refinamento do modo único de ser” (Chickering & Reisser, 1993: 35), são apontados sete vectores:

1. **Desenvolver um sentido de competência:** a competência é dividida em três subcategorias – competência intelectual (capacidade de análise, síntese e compreensão da informação); competência física e manual (realização atlética ou artística, autodisciplina, capacidade para criar usando as mãos) e competência interpessoal (capacidade para escutar, para cooperar, para trabalhar em grupo, para se relacionar com os demais);
2. **Desenvolver e integrar as emoções:** aprender a controlar emoções como a raiva e o amor, a reconhecê-las e a canalizá-las de forma apropriada, num equilíbrio entre o autocontrolo e a expressão das emoções;
3. **Desenvolver a autonomia em direcção à interdependência:** este vector envolve três conceitos – independência emocional (aumento das convicções, da afeição, da aprovação); independência instrumental (capacidade para resolver problemas de forma autodirigida) e interdependência (compreender o efeito das suas acções sobre os outros, percebendo que os relacionamentos são baseados na igualdade e na reciprocidade);
4. **Desenvolver as relações interpessoais:** significa respeitar as diferenças, evidenciando competências para interagir com os outros de forma mais aberta e empática; tem a ver, também, com a capacidade para desenvolver relações de intimidade, estabelecer relacionamentos saudáveis e fazer durar compromissos baseados na honestidade e na consideração incondicional;
5. **Desenvolver a identidade:** inclui diferentes componentes como o conforto com corpo e a aparência, o bem-estar com o género e a orientação sexual, a articulação do autoconceito com os papéis sociais e estilo de vida, a estabilidade e integração pessoais;

6. **Desenvolver um sentido de vida:** inclui a descoberta dos interesses que mobilizam o indivíduo; este sentido de finalidade integra vários objectivos da vida (família, carreira, vocação) que é necessário priorizar e comprometer;
7. **Desenvolver a integridade:** significa optar por valores que resultam de escolhas pessoais, procurando-se a congruência entre estes e o comportamento manifestado, na condição de que se tratam de opções pelas quais o indivíduo é socialmente responsável.

Embora estes vectores façam parte do processo de desenvolvimento psicossocial de cada indivíduo, independentemente da faixa etária ou do grau de ensino a que pertence, é sobretudo nos sujeitos que frequentam o ensino superior que tais tarefas assumem o seu expoente máximo, emergindo o vector relativo ao "desenvolvimento da autonomia" como aquele que maior influência tem no sucesso adaptativo ao ensino superior. Contudo, importa considerar que a resolução das tarefas de desenvolvimento próprias de um segmento prepara o estudante para a concretização das tarefas que vêm a seguir, inerentes a outro vector, assumindo-se que os três primeiros vectores supracitados tendem a ascender em simultâneo e que a sua resolução deve preceder as quatro últimas tarefas.

Daqui podemos inferir que o ensino superior tem um impacto profundo, não somente a nível cognitivo, mas também nas dimensões afectivas e sociais do jovem estudante. Assim, esta teoria fundamenta o desenvolvimento das competências de natureza predominantemente intrapessoal e interpessoal, e permite-nos assumir que a estabilidade, a autonomia, o sentido de competência, a identidade e a interdependência são elementos-chave para uma compreensão do processo de adaptação e de permanência no contexto académico.

Apesar das críticas emanadas por causa do seu carácter global e por alguma falta de precisão, nomeadamente no que se refere à especificação dos comportamentos e atitudes que definem cada vector do desenvolvimento (White & Hood, 1989; Ferreira & Hood, 1990; Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997), assumimos esta teoria como fundamental para a promoção do talento e do potencial dos estudantes do ensino superior, e contrapomo-nos àquelas perspectivas que julgam que neste patamar de ensino se deve privilegiar, tão-somente, a transferência de informação e o desenvolvimento cognitivo.

Interessa ainda referir que a importância desta teoria para a nossa investigação prende-se com o facto de esta, além de permitir a compreensão das mudanças individuais nos estudantes do ensino superior, estar suficientemente fundamentada em vários elementos teóricos das concepções que salientamos anteriormente, nomeadamente os seguintes conceitos e respectivos autores: integração, diferenciação, desafio e suporte (Sanford, 1967); identidade, intimidade, crise, conflito normativo e equilíbrio (Erikson, 1968); maturidade e resposta adaptativa (Heath, 1977).

Quadro 5: Teorias do desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior

Autores/Teorias	Sanford (1966)	Heath (1977)	Marcia (1966)	Chickering (1993)
Desenvolvimento ...	<i>Da estabilidade/autonomia</i>	<i>Da maturidade</i>	<i>Da identidade</i>	<i>Pessoal e interpessoal</i>
Dimensões	1. A libertação dos impulsos 2. O esclarecimento da consciência 3. A diferenciação e integração do "ego"	<i>Para o aumento...</i> 1. Das representações simbólicas da experiência 2. Do aloctrismo 3. Da integração 4. Da estabilização 5. Da autonomia	As dimensões de exploração e investimento ou estatutos de identidade 1. Difusão da identidade 2. Insolvência identitária 3. Moratória da identidade 4. Realização da identidade	<i>Desenvolver...</i> 1. Um sentido de competência 2. E integrar as emoções 3. A autonomia em direcção à interdependência 4. As relações interpessoais 5. A identidade 6. Um sentido da vida 7. A integridade

No Quadro 5 apresentamos uma visão sintética das quatro teorias que apresentamos anteriormente como fundamento teórico do desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior. Tendo em consideração os seus diferentes elementos conceptuais, precisamos de encontrar algumas dimensões fundamentais a ter em conta numa intervenção que se pretende que seja optimizadora do seu desenvolvimento, o que estabeleceremos com os dois pontos que se seguem.

3. Para a optimização do desenvolvimento tendo em vista o sucesso académico

Pretendendo intervir com e para os estudantes de modo a que estes sejam bem sucedidos no ensino superior, objectivamos optimizar o seu desenvolvimento de modo a maximizar as suas potencialidades e a minimizar as suas fragilidades. Para tal, precisamos de um racional teórico que fundamente o desenvolvimento segundo uma concepção integral, positiva e ecológica da pessoa e dos recursos de que dispõe.

3.1. Concepção integral da pessoa e das dimensões da existência

Trabalhar no sentido da busca do sucesso académico implica, como vimos debatendo ao longo deste estudo, promover o desenvolvimento pessoal, o que significa melhorar a pessoa tendo em vista a sua auto-realização. Nesse sentido, é determinante a concepção de pessoa subjacente à referida tarefa promocional.

Arto (2000: 38-43) apresenta uma perspectiva que, tendo em conta todas as suas dimensões, permite a compreensão dos componentes fundamentais do “ser pessoa”, os quais devem estar presentes quando queremos favorecer o desenvolvimento harmonioso e integral do educando e a consecução de uma educação de qualidade. Esta concepção integral da pessoa é sintetizada no acrónimo “S.O.C.I.A.L.E.”, ao qual acrescenta um ponto de interrogação; cada uma dessas letras indica uma polaridade do ser humano e o ponto de interrogação representa a sua capacidade de transcendência e a sua tendência a procurar respostas para as necessidades interiores. Passamos a expô-lo, apresentando os seus conteúdos:

1. **O “S” indica o aspecto social, sistémico e relacional da pessoa:** esta está inserida num ambiente onde estabelece continuamente relações com os outros;
2. **O “O” indica o aspecto operativo da pessoa:** sublinha a sua competência, a capacidade de agir e de ser responsável pelos seus comportamentos;
3. **O “C” refere-se ao aspecto corporal da pessoa:** tem um corpo, uma realidade física, material e tangível, que a situa em coordenadas espaço-temporais e que a caracteriza como ser diferente de todos os outros;
4. **O “I” refere-se à inteligência:** a pessoa é capaz de ter consciência crítica e abertura ao mundo sociocultural;

5. **O "A" representa o aspecto afectivo da pessoa:** o seu mundo profundo e intrapsíquico como esfera dos seus sentimentos e da psicosexualidade;
6. **O "L" indica a liberdade da pessoa:** devido à sua racionalidade, é capaz de realizar escolhas de forma responsável e é capaz de se comportar segundo princípios morais e em conformidade com as normas vigentes no grupo humano a que pertence;
7. **O "E" refere-se à educabilidade que caracteriza a pessoa:** é capaz de utilizar as próprias experiências para modificar-se a si mesma tendo em vista um desenvolvimento cada vez mais harmonioso e integrado;
8. **O "?" indica a tendência da pessoa para a transcendência:** permite elevar-se para além de si mesma, abrindo-se a um mundo superior no qual encontra respostas para a procura do sentido da existência.

Como ser social, operador, corpóreo, inteligente, afectivo, livre, educável e aberto à transcendência, o homem é considerado como “um todo único”, não só nas aparências mas sobretudo nas suas exigências profundas. Esta unidade está patente em quatro dimensões primordiais do seu ser (Arto, 1990: 113-114):

1. **Liberdade e responsabilidade:** o homem, como ser livre e racional, é moral, sendo que a liberdade deve ser posta em acção pelo sujeito e o seu agir manifesta algumas das competências relativas à etapa evolutiva e ao grau de maturidade atingido;
2. **Mundo dos valores e da transcendência:** o homem manifesta exigências tipicamente humanas, particularmente aquelas que se referem ao mundo do espírito; sendo a cognição um sinal especificamente humano, a pessoa sente a necessidade de procurar e encontrar o sentido global da vida, o que consegue através da identificação de valores; nesse sentido, a transcendência aparece como o ponto culminante da procura de “qualquer coisa” que satisfaça a sua necessidade de conhecer;
3. **Mundo intrapsíquico profundo e mundo interpessoal sistémico:** encontrando-se inserido num sistema social e fazendo parte de um grupo, a pessoa está integrada num sistema onde nasce, se desenvolve e cresce, o que pressupõe a prática do diálogo relacional; como ser afectivo e social, integra-se em determinados grupos, os quais favorecem a expansão da sua afectividade e da sua sociabilidade;

4. **Corporeidade e educabilidade:** como ser com um corpo, a pessoa está situada e limitada por um quadro espacial e temporal que ocupa, o que lhe permite ser diferente; a educação implica trabalhar a sua diversidade, tanto do ponto de vista da cultura como da individualidade.

Ao nível do desenvolvimento humano, com base numa mentalidade evolutiva, exige-se a capacidade de unificar os diversos componentes e esferas da personalidade, de tal modo que se evitem as dicotomias ou fragmentariedades (Arto, 1990: 106). Nesta afirmação do primado da pessoa do estudante, readquire actualidade a tradição pedagógica humanista, que vê a educação como o desenvolvimento das potencialidades humanas e do que é tipicamente humano (Nanni, 1990, 1992, 1997, 2002; Barbosa, 1993, 1999; Tavares & Bonboir, 1995; Guenther, 1997; Pourtois & Desmet, 1999; Malizia & Nanni, 2001; Yus, 2002; Cabanas, 2002; Barbara, Miyashiro & Garcia, 2004; Fadiman & Frager, 2004).

Estas dimensões constituem uma exigência da pessoa e, conseqüentemente, devem estar presentes na realização de todos os sujeitos, qualquer que seja a sua etapa evolutiva. Aachamos, pois, que promover o sucesso académico implica facilitar esta realização pessoal. Mais concretamente, o estudante do ensino superior vive repleto de sonhos, metas, necessidades, tarefas e desafios próprios da etapa do seu desenvolvimento; das respostas que encontrar depende, em grande parte, o seu sucesso académico.

3.2. Concepção positiva da pessoa e dos seus recursos

A optimização do desenvolvimento integral da pessoa implica também uma concepção positiva da mesma e dos seus recursos. Nesse sentido, a psicologia positiva constitui um contributo fortemente inovador ao nível teórico e prático, ao enfatizar o papel capital dos recursos e das potencialidade do indivíduo, que as investigações precedentes – centradas na análise das carências, défices e patologias – não acentuaram (Seligman, 1992, 1994; Dolgener & Hensley, 1998; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Snyder & Lopez, 2002; Aspinwall & Staudinger, 2003; Carr, 2004).

Esta corrente representa uma autêntica inversão de perspectiva: são privilegiadas as intervenções que objectivam a mobilização das aptidões e dos recursos da pessoa, mais do que a redução ou compensação das suas limitações. Além disso, focaliza a atenção da investigação na relação entre bem-estar pessoal e desenvolvimento colectivo,

desvinculando-se da abordagem individualista, que habitualmente caracteriza as investigações psicológicas.

Efectivamente, especialistas da área clínica, educativa, ocupacional e social recorrem, cada vez mais, a instrumentos de investigação e de intervenção com base na psicologia positiva (Delle Fave, 2004). Também nós sentimos a premência de basearmos a promoção do sucesso académico na abordagem da psicologia positiva, ao tratarmos o desenvolvimento psicossocial dos estudantes.

Esta corrente, no plano subjectivo, valoriza as experiências do bem-estar e da satisfação em relação ao passado, da esperança e do optimismo em relação ao futuro, do fluxo e da velocidade em relação ao presente; no plano individual, focaliza-se nos traços positivos da pessoa, como são a capacidade de amar e de trabalhar, a coragem, as aptidões interpessoais, a sensibilidade estética, a perseverança, a capacidade de perdoar, a originalidade, a orientação para o futuro, a espiritualidade, o talento e a sabedoria; no plano grupal, centra-se nas virtudes cívicas e nas instituições que estimulam o indivíduo a ser um bom cidadão, tais como a responsabilidade, a educação, o altruísmo, a cidadania, a moderação, a tolerância e o trabalho ético.

Os paradigmas de referência da maior parte dos estudos e das investigações podem ser organizados, por um lado, a partir do hedonismo (Kahneman, Diener & Schwartz, 1999), segundo o qual o bem-estar consiste no prazer ou na felicidade, e por outro, na eudaimonia (Waterman, 1993), segundo a qual o bem-estar é qualquer coisa a mais do que a felicidade, sendo uma tentativa para atingir a perfeição, como realização das próprias potencialidades.

Os estudos e as investigações principais no campo da psicologia positiva podem ser agrupados em três grandes áreas:

- **As experiências positivas:** pertencem a este grupo os contributos de Kahneman (1999) sobre a qualidade hedonista das experiências, os de Diener (2000) sobre o bem-estar subjectivo, os de Massimini e Delle Fave (2000) sobre as experiências optimais, os de Peterson (1999) sobre o optimismo, os de Myers (2000) sobre a felicidade, os de Ryan e Deci (2000) sobre a autodeterminação, os de Taylor *et al.* (2000) e de Salovey *et al.* (2000) sobre a relação entre as emoções positivas e a saúde física;
- **A personalidade positiva:** todas as investigações que pertencem a este grupo focalizam-se em três características principais do indivíduo – a capacidade de

se organizar, de se autodirigir e de se adaptar. Os traços de personalidade que mais contribuem para a psicologia positiva são o bem-estar subjectivo, o optimismo, a felicidade e a autodeterminação. Pertencem a este grupo as investigações de Ryan e Deci (2000) sobre a autodeterminação, as de Baltes e Staudinger (2000) sobre a sabedoria, as de Vaillant (2000) sobre as defesas maduras (altruísmo, sublimação, supressão, humor, antecipação), as de Lubinski e Benbow (2000), de Simonton (2000), Winner (2000), Larson (2000), Gardner, Michelson e Solomon (2000) sobre as prestações para além da média e sobre a criatividade;

- **As comunidades e as instituições positivas:** trata-se de um grupo que se cruza com os precedentes e que assenta no pressuposto de que as pessoas e as suas experiências se processam num determinado contexto social. Fazem parte deste grupo os trabalhos de Massimini e Delle Fave (2000) sobre o contexto evolutivo que forja as experiências positivas, os de Myers (2000) que descrevem os contributos das relações sociais sobre a felicidade, os de Larson (2000) sobre a importância do desenvolvimento de actividades de voluntariado para o desenvolvimento dos jovens abonados e os de Winner (2000) sobre os efeitos das famílias no desenvolvimento dos talentos.

Em síntese, podemos afirmar que esta concepção positiva da pessoa e dos seus recursos, sustentada pela psicologia positiva, é determinante para a nossa investigação, uma vez que preconizamos uma intervenção no sentido da prevenção e da optimização, mais do que da remediação. Por isso, constatando que os modelos baseados na doença, que trabalham sobretudo os pontos débeis, não são eficazes, optámos por um modelo que se alicerça na força e na resiliência do estudante do ensino superior. Assim, consideramos que estes não devem ser considerados passivos mas sim activos, sendo capazes de escolher, e de assumir riscos e responsabilidades. Na senda da psicologia positiva, em termos pessoais e psicofísicos, o que pretendemos é que os estudantes aprendam e sigam estilos de vida e comportamentos saudáveis; em termos científicos e de intervenção, o que objectivamos é fundamentar uma orientação no sentido de ajudar os indivíduos a serem mais fortes e mais produtivos, através da activação das suas potencialidades.

3.3. Concepção contextual-dialéctica

Além da visão integral e positiva da pessoa, a optimização do desenvolvimento implica uma concepção ecológica da mesma, o que está de acordo com a tendência contemporânea para descrever, explicar e intervir no desenvolvimento humano a partir das teorias contextual-dialécticas. Fundamentamos neste racional teórico a visão sistémica da pessoa, que assumimos na nossa pesquisa, juntamente com a perspectiva dos sucessos vitais.

Em primeiro lugar, é de referir que, segundo a concepção contextual-dialéctica, o desenvolvimento acontece ao longo de toda vida. Nesse crescimento, as características físicas, psicológicas e comportamentais específicas e singulares do indivíduo estabelecem diferentes tipos de relações entre ele e o seu contexto, tornando-se produtor activo do seu próprio desenvolvimento. Assim, este é visto como o resultado obtido da interacção entre os valores do meio e do organismo humano, decorrendo as mudanças interiores dos efeitos de acontecimentos exteriores (Baltes & Graf, 1996; Baltes & Danish, 1980).

Em segundo lugar, na visão sistémica da pessoa, esta é compreendida como um sistema de tensões, sob a forma de história, de tempo e de espaço, que permitem a interactividade entre aquela e o seu ambiente (Lerbet, 1981, 1986, 1999). De acordo com as circunstâncias, estas trocas variam em número, intensidade e direcção. Quanto mais organizado o sistema-pessoa for, mais seguro se torna, ou seja, adquire maior diversidade de vias de subsistência, permitindo uma maior capacidade de adaptação ao meio e uma adequada resistência às agressões envolventes; quanto mais flexível e aberto ao meio for, melhores níveis de funcionamento poderá atingir; e quanto maior for a sua capacidade de resposta, ou seja, quanto mais diversificada for a informação que tem disponível, mais eficaz será a adaptação ao contexto existencial.

Esta visão sistémica sustenta que as capacidades de desenvolvimento ou de adaptação evoluem, organizam-se e desorganizam-se sucessivamente, encontrando equilíbrios instáveis e complexificando-se progressivamente. Nesse sentido, o desenvolvimento é todo o conjunto de processos que tendem a complexificar um sistema aberto, como seja a aquisição de novas competências, que passa pela procura de adaptação a um novo meio.

Em terceiro lugar, dentro deste paradigma do desenvolvimento e tendo em conta o objectivo que pretendemos atingir com esta investigação, a concepção contextual-

dialéctica dos sucessos vitais de Reese e Smyer (1983), e de Baltes (1985) assumem particular interesse na nossa fundamentação teórica.

Reese e Smyer (1983) indicam quatro categorias de sucessos vitais: (1) o contexto ou espaço vital em que se produzem (e.g., comunidade e família); (2) o domínio ou área de funcionamento afectada, referindo-se à natureza biológica ou de maturação pessoal, à natureza psicológica e aos contextos físico-ambiental, social e histórico-cultural; (3) as fontes ou causas dos sucessos, entre as quais destacamos a herança, o ambiente físico, o ambiente sociocultural e o próprio “eu”; (4) os tipos de sucessos vitais, incluindo os biológicos (e.g., doenças e gravidez), os pessoais ou psicológicos (e.g., a escolha da carreira e a escolha de um companheiro), os ambiental-físicos, que se referem a objectos físicos (e.g., perdas e desastres naturais), os socioculturais, que abarcam os sucessos interpessoais (e.g., casar-se, ser pai, reformar-se e ser avô).

Baltes (1985) distingue, por sua vez, de uma forma muito semelhante à de Reese e Smyer, três tipos de sucessos vitais:

1. **Os sucessos vitais normativos de idade:** referem-se a determinantes biológicos e ambientais, que mostram uma elevada correlação com a idade cronológica (são aqueles que normalmente são considerados na psicologia evolutiva tradicional); exemplos destas influências são a maturação biológica e a socialização quando consideradas como algo consistente para a aquisição de uma série de papéis ou competências normativas relacionadas com a idade;
2. **Os sucessos vitais normativos históricos:** consistem em normas e acontecimentos experimentados por uma unidade cultural dentro de uma mudança bio-social; tal como sucede com as influências normativas relacionadas com a idade, as influências de tipo histórico podem envolver tanto características ambientais como biológicas; estes efeitos da mudança bio-social variam com o tempo histórico e podem, inclusivamente, produzir constelações únicas de influências relacionadas com uma geração;
3. **Os sucessos vitais não normativos:** referem-se a determinantes biológicos e ambientais que, mesmo significativos ao nível dos efeitos sobre histórias vitais individuais, não são gerais, isto é, não se verificam em todas as pessoas nem acontecem, necessariamente, em sequências ou padrões rigorosamente identificáveis ou invariáveis; a título exemplificativo, aludimos a acontecimentos relacionados com actividades profissionais (e.g., desemprego), com a vida

familiar (e.g., divórcio, morte de uma pessoa significativa) e com a saúde (e.g., doenças graves).

Ainda relativamente aos sucessos vitais, Baltes e Brim (1979) sintetizam-nos em duas categorias de acontecimentos: (1) sucessos individuais, aqueles que são experimentados como parte do percurso normal da vida (e.g., matrimónio ou nascimento de um filho) e que se caracterizam por exercer uma influência directa sobre o indivíduo que os experimenta ou, secundariamente, sobre as pessoas que lhe são significativas; (2) sucessos culturais, aqueles que se constituem como parte integrante de um percurso de vida e que afectam um grande número de pessoas (e.g., guerras, depressões económicas e catástrofes naturais).

Concluimos afirmando que qualquer intervenção que vise o sucesso precisa de assumir a pessoa no seu contexto de vida, e trabalhar considerando-a como um sistema complexo. E tanto os sucessos vitais normativos como os não normativos só podem ser processados eficazmente quando é tido em consideração o ambiente envolvente da pessoa.

4. Dimensões do desenvolvimento dos estudantes do ensino superior

Realizada a revisão da literatura sobre o desenvolvimento do estudante do ensino superior e sobre a sua optimização de acordo com os sucessos vitais, passamos a considerar três focos do desenvolvimento – pessoal, social e da carreira – explicitando a sua relevância na promoção do sucesso académico.

4.1. O desenvolvimento pessoal

O desenvolvimento do jovem adulto implica considerar, em primeiro lugar, a dimensão pessoal da sua existência, a qual se consubstancia na aquisição de competências que permitem o estabelecimento do sentido da sua identidade, como vimos sustentando.

De Pieri (1992: 496) define a identidade como a “permanência dos objectos ou conteúdos da consciência ao longo do tempo. É a persistência coerente e fiel da pessoa a si mesma, como unidade vivente distinta e diferente dos outros, não obstante as modificações operadas ao longo da sua existência e no ambiente que a rodeia”. O

referido autor entende que este conceito, ao nível pessoal, pode ser analisado segundo quatro aspectos: (1) intrapessoal ou identidade intrapsíquica, que se manifesta, por exemplo, na busca da pessoa para ser ela mesma, para ser coerente consigo mesma e para ser fiel a si mesma; (2) interpessoal ou identidade relacional, que se refere ao facto de a pessoa se distinguir dos outros, e que se manifesta, por exemplo, no seu modo pessoal de ser com os outros e de se ver a si mesma em relação aos demais; (3) cognitiva ou identidade cognitiva, que se refere aos conhecimentos pessoais, por exemplo, saber quem é, descobrir-se e aceitar-se como homem ou como mulher; (4) transcendental ou identidade transcendental, que se refere aos elementos que exprimem o desejo de realizar valores, enquanto vontade de superar-se a si mesma, na procura do amor, da justiça, da fé e no desejo de cumprir uma missão pessoal.

Por sua vez, Menezes (1999, 2005) advoga que a procura de um forte sentido de identidade envolve o desenvolvimento de capacidades para: (1) o conhecimento de si mesmo (virtualidades e limites, auto-estima e autoconfiança, ligações afectivas familiares e pessoais); (2) o conhecimento dos valores que qualificam a sua filosofia de vida (valores pessoais interiorizados e expressos em atitudes, comportamentos e palavras); (3) o conhecimento e aceitação da história pessoal e familiar, auto-estima e autoconfiança, superação da frustração, gestão das situações de stress, autonomia motivacional na realização das tarefas quotidianas relacionadas com o ensino e identificação dos valores pessoais já adquiridos e a desenvolver.

Consideramos, também, que a reflexão sobre a identidade exige o enquadramento das questões relacionadas com os valores e a sua influência no desenvolvimento pessoal (Aciego, Martín & Domínguez, 2003). Nesta perspectiva integra-se o movimento da educação do carácter, implementado sobretudo a partir dos anos 80, como resposta a três factores principais: a vaga de anomia, violência e comportamento autodestrutivo na escola; os resultados negativos da educação moral; e a crítica filosófica e científica aos reducionismos dos movimentos de educação anteriores (Marques, 1998; 2003). Uma vez que julgamos que estes factores ainda estão bem patentes na realidade sociocultural actual, entendemos que é oportuno privilegiar alguns valores na formação da identidade dos jovens de hoje, tais como o sentido da responsabilidade, do dever, do compromisso, do respeito e da democracia.

A pertinência desta tarefa do desenvolvimento da identidade prende-se, também, com o facto de vivermos na sociedade da globalização, caracterizada pela complexidade (Giddens, 2001; Lipovetsky, 1989; Rojas, 1994; Toffler, 1991), a qual muitas vezes não

cria espaço nem tempo para o indivíduo responder às questões que sempre inquietaram a humanidade: Quem sou eu? Qual é o sentido da minha vida? Como posso encaminhar a minha existência em direcção à auto-realização? Das respostas serenas e contundentes a estas perguntas existenciais primárias depende a constituição da unidade da pessoa, o que é preconizado na formação da identidade, e que pressupõe um conhecimento, cada vez mais profundo de si mesma.

O que permite o desenvolvimento pessoal é a ampliação das capacidades relacionadas com a dimensão afectiva da pessoa (e.g., conhecimento das virtualidades e limites, auto-estima e autoconfiança, ligações afectivas familiares e pessoais) e com os valores que qualificam a sua filosofia de vida (e.g., valores pessoais interiorizados e expressos em atitudes, comportamentos e palavras). Este ponto de chegada, referido por Delors (2001: 85-87) como “aprender a ser”, possibilita o crescimento harmonioso e total da pessoa (Gevaert, 1992; Bastos, 1993, 2000; Franco, 1999; Bastos, Silva & Gonçalves, 2000; Francisco, 2001; Francisco & Pereira, 2002; Jardim & Pereira, 2005abc; Jardim *et al.*, 2006).

Dada a complexidade das tarefas envolvidas no desenvolvimento pessoal do jovem adulto, consideramos como indicadores fundamentais a ter em conta na promoção do sucesso académico o conhecimento e a aceitação da sua história pessoal e familiar, a auto-estima e a autoconfiança, o saber lidar com situações difíceis, de stresse, de ansiedade e de crise, a automotivação para realizar as tarefas quotidianas, e a identificação dos princípios e valores pessoais que o norteiam ao longo da vida.

4.2. O desenvolvimento social

O desenvolvimento do jovem adulto implica considerar, em segundo lugar, a dimensão social da sua existência, a qual se consubstancia na aquisição de competências que permitem estabelecer comportamentos relacionais proactivos e a inserção na vida social e profissional. Esta prerrogativa refere-se à formação da aptidão para manter relações interpessoais significativas com os demais, expresso na máxima “aprender a viver com os outros” (Delors, 2001: 83-85).

Os estudantes, de modo particular durante o período que passam no ensino superior, estabelecem muitas relações sociais. Apesar disso, constatamos que um grande número vivencia dificuldades nessa tarefa porque não consegue estabelecer relacionamentos adequados e funcionais devido à lacuna na aquisição das necessárias

competências comunicacionais. Segundo Franta e Salonia (1992), a aquisição das competências acima mencionadas implica o treino de vários tipos de comunicação – descritiva, representativa e reguladora – o qual habilita a um tipo de comunicação caracterizada pela autenticidade, pela transparência e pela congruência.

Consideramos que é esse “training” que proporciona a aprendizagem de padrões de relacionamento interpessoal maduros e o desenvolvimento da personalidade social; neste contexto, visa aperfeiçoar, sobretudo, as aptidões relativas à comunicação assertiva, ao estabelecimento e cultivo dos laços de amizade, à comunicação autêntica, à gestão da pressão de conformidade e à capacidade de superação de conflitos. Esta perspectiva encontra os seus fundamentos na antropologia filosófica, nomeadamente no racional teórico atinente às relações intersubjectivas de Emmanuel Mounier, de Martin Buber e de Emmanuel Lévinas (Jardim, 1995).

Na perspectiva do personalismo de Mounier (1987), a comunicação é a experiência fundamental de toda a pessoa. É esta sua natureza que permite a abertura e a exposição aos outros, e a conseqüente descoberta dos meios para acontecer o encontro com os demais: “Poder-se-ia quase dizer que eu existo somente na medida em que existo para os outros, e, no máximo, ser significa amar. Estas verdades são todo o personalismo, tanto que se usa um pleonismo quando se define o tipo de civilização a que esse tende, como personalista e comunitário” (Mounier, 1987: 47).

Ao mesmo tempo que idealiza a comunicação interpessoal, Mounier (1987) reconhece as dificuldades em torná-la uma realidade quotidiana, afirmando que esses obstáculos se devem ao facto de haver sempre algo que escapa às tentativas da comunicação, que resiste ao esforço da reciprocidade e que dá origem ao egocentrismo. Suplantar o individualismo só é possível caso se dê atenção ao outro em si mesmo, tornando-se disponível e transparente nessa interacção. Só assim, deixando de estar ocupada, exclusivamente, com o seu próprio “eu” é que se torna capaz de comunicar com os seus pares.

Pretendendo desenvolver as aptidões para “viver com os outros”, consideramos pertinente a abordagem de Mounier quando defende que o acto primordial da pessoa é o de construir, conjuntamente com os que a rodeiam, uma sociedade onde as estruturas, os costumes e as instituições estejam ao serviço do ser humano. Nessa sociedade, cada um deve pautar o seu comportamento por atitudes definidas pelo autor como actos originários: “Sair de si, compreender, tomar sobre si ou assumir, dar e ser fiel” (Mounier, 1987: 49), que se opõem ao individualismo e à massificação.

Por sua vez, na óptica da antropologia dialógica, Buber (1993, 1994) apresenta a intersubjectividade através da expressão “eu-tu”, afirmando que esta unidade de palavras exprime as atitudes fundamentais e os “dois rostos” da pessoa: “Quando se diz ‘tu’, diz-se ao mesmo tempo o ‘eu’ do conjunto ‘eu-tu’.” Este pensador sustenta que a relação está na génese da existência humana, tendo a reciprocidade uma função central no diálogo onde o ‘tu’ age sobre o ‘eu’, e vice-versa (Buber, 1993: 59)

Além da relação com as coisas, que é entendida como experiência, existe a relação por excelência, que é a que se estabelece com o outro, a qual dá origem à consciência de ser como sujeito individual. E o significado da experiência tem origem no eu, uma vez que o ser do mundo se submete aos significados dados pela consciência individual. Segundo a perspectiva esta antropologia, a pessoa desenvolve-se com base na autoconsciência de si mesma no confronto com os outros, afirmando o autor que o homem é mais pessoal, quanto mais forte é o “eu” da palavra fundamental “eu-tu”. E indica Sócrates como um exemplo de pessoa madura, uma vez que “O ‘eu’ de Sócrates é o ‘eu’ do diálogo sem fim; ele vivia numa relação com os homens, actualizada no diálogo; acreditava na realidade dos homens e ia ao seu encontro” (Buber, 1993: 106).

Nesta perspectiva, o autor afirma que uma cultura pode estar mais dominada pelas ‘coisas’ ou pelo ‘tu’. Quando está dominada pelas coisas, o ‘tu’ é simplesmente uma soma de indivíduos, e, por isso, coloca a economia em primeiro plano; por sua vez, quando uma cultura tem ao seu centro o ‘tu’, cria as condições para desencadear-se um processo de relações vitais continuamente renováveis, manifestando-se o ‘eu’ da palavra ‘eu-tu’ como pessoa e tornando-se consciente de si como subjectividade através do estabelecimento de relações com outras pessoas, sendo o fim da relação o próprio ser, isto é, o contacto com o ‘tu’: “Quem entra numa relação faz parte de uma realidade, isto é, de um ser que não está simplesmente nele, nem simplesmente fora dele, chegando o autor a afirmar que “não existe realidade onde não existe participação.” (...) “Este é o âmbito da subjectividade, na qual o ‘eu’ torna-se consciente da sua ligação e da sua separação. A autêntica subjectividade só pode ser compreendida em modo dinâmico, como o oscilar do eu na sua solitária verdade” (Buber, 1993: 104).

Na antropologia da alteridade, de Lévinas (1990), é afirmado o primado do ‘outro’, entendendo a relação com o outro sempre e prevalentemente como ética e justiça. O primado ético e metafísico do outro é apresentado como “epifania do rosto”, que justifica a necessidade de o ‘outro’ se manifestar com toda a sua força pessoal. A “nudez do rosto” representa a presença do ser necessitado de reconhecimento, o que exige a

responsabilidade perante o 'outro'. O sujeito (ego, pessoa) descobre no encontro com os outros a certeza de si mesmo como sujeito originário e descobre também a característica fundamental do ser humano: o ser com os outros e para os outros. O facto originário em que o outro se revela com maior evidência é a experiência da responsabilidade ética defronte a ele. Deste modo, o referido autor apresenta a intersubjectividade como acolhimento dos outros, chegando a afirmar que "o meu acolhimento do outro é o facto decisivo em que vêm à luz as coisas não como o que se edifica mas como o que se dá" (Lévinas, 1990: 75).

Para este pensador, ir ao encontro dos outros, através do discurso, significa acolher a sua expressão a qual vai continuamente para além da ideia que um pensamento poderia ter em si, significando, assim, "receber dos outros para além da capacidade do eu; isto significa exactamente ter a ideia do infinito" (Lévinas, 1990: 49). Sendo o "rosto" o modo como alguém se apresenta ao outro, aquele é expressão, uma vez que o outro abre-se para mostrar na sua forma a totalidade do seu conteúdo. Esta abertura dá-se através da linguagem e do discurso, e realiza-se face-a-face. Nesse sentido, para que a alteridade aconteça é necessário um pensamento que é comunicado e um "eu" que o acolhe.

Estas abordagens da intersubjectividade permitem-nos concluir que o desenvolvimento social dos estudantes do ensino superior é tarefa fundamental para as instituições que almejam uma educação de qualidade centrada nas pessoas. Resultando de uma atitude positiva para com os demais, as relações interpessoais permitem uma vivência gratificante da interacção social no contexto académico quando são respeitados os princípios comunicacionais da empatia, da assertividade e da cooperação.

4.3. O desenvolvimento da carreira

O desenvolvimento do jovem adulto implica considerar, em terceiro lugar, a dimensão da carreira, a qual se consubstancia na aquisição de competências para ser bem sucedido no desempenho de tarefas profissionais.

A tomada de decisão acerca da carreira é um tema que muito preocupa os jovens e os pensadores do mundo de hoje; porém, o que se verifica é que os primeiros, frequentemente, não estão habilitados a tomar uma decisão plenamente adequada às suas capacidades (Sprinthall & Collins, 1999: 611; Rodrigues *et al.*, 2005).

Consideramos que o desenvolvimento da carreira implica a aquisição de algumas competências basilares, nomeadamente: (1) distinção entre uma decisão impulsiva, conformista, racional e criativa; (2) adaptação às circunstâncias profissionais; (3) identificação da carreira que melhor corresponde às aptidões pessoais; (4) capacidade de “transfert” entre a teoria e a prática; (5) selecção dos valores profissionais que possam qualificar as competências individuais.

A respeito da carreira, Strom e Tennyson (1989) classifica cinco estádios de raciocínio: (1) escolhas consoante as vontades e os desejos imediatos; (2) escolhas baseadas em interesses pessoais restritos; (3) escolhas determinadas pelos desejos dos outros; (4) escolhas que traduzem uma compreensão dos valores pessoais e uma certa integração desses valores com os factos; (5) escolhas que reflectem uma integração significativa dos valores pessoais e das tarefas relevantes, uma certa compreensão do ponto de vista dos outros e a consciência do impacto que o comportamento próprio tem nos demais.

As necessidades vocacionais referem-se às capacidades para escolher acertadamente a área de trabalho que melhor se adequa às aptidões individuais. Manifesta-se na responsabilidade em assumir compromissos e em definir e realizar objectivos vocacionais. Essas necessidades integram-se num dos pilares da educação para o século XXI: o “aprender a fazer” (Delors, 2001: 80-83), que se processa através da passagem da noção de qualificação para a noção de competência, bem como da desmaterialização do trabalho à habilitação para prestar serviços especializados.

Neste contexto, salientamos o paradoxo do compromisso e da abertura de Sprinthall e Collins (1999: 611-612) que atenta nos seguintes factores: (1) relação inexistente entre aquilo que o adolescente está a realizar no momento presente e a escolha da futura carreira; (2) é prematura uma decisão profissional precisa, mas a ausência de uma escolha também é prejudicial; (3) na adolescência, e mesmo durante a vida adulta, o conteúdo dos objectivos de carreira é inconstante; (4) o autoconceito é determinante na selecção de uma trajectória profissional.

Para a superação deste paradoxo, consideramos imperativo, do ponto de vista educativo, proporcionar orientação profissional aos estudantes, a qual, segundo Poláček (1992: 776-778), consiste na ajuda prestada ao sujeito para que desenvolva as suas potencialidades e características e para que defina as suas preferências em relação à sua ocupação profissional. O resultado deste processo de discernimento é a colocação

da pessoa na vida activa, desempenhando com satisfação a sua actividade laboral e a adquirindo um determinado estatuto social.

A análise da literatura concernente a esta temática permite-nos concluir que a promoção do sucesso exige uma resposta adequada aos tempos actuais e aos jovens contemporâneos. Para isso, a intervenção psicopedagógica deve centrar-se no desenvolvimento de competências relacionadas com as necessidades efectivas dos estudantes. Nesse sentido, a aquisição de competências profissionais transversais, que deve percorrer todo o itinerário formativo – que não será nem definitiva nem completa, mas adequada ao mercado do trabalho vigente – é um ponto nevrálgico na promoção do sucesso académico. Reconhecemos que a obra a realizar é árdua e requer empenho, método e criatividade, uma vez que as variáveis que lhe subjazem são múltiplas e complexas nas suas causas, manifestações e consequências. Porém, estamos convictos que qualquer intervenção que vise o desenvolvimento sustentável das pessoas e da sociedade tem, necessariamente, de se alicerçar na aquisição das referidas competências.

Síntese

O estudante do ensino superior, encontrando-se numa fase de pleno desenvolvimento das suas competências, almeja a activação de todas as suas potencialidades, dependendo disso o seu sucesso a curto, a médio e a longo prazo. Numerosos estudos sobre a transição do ensino superior para a vida adulta têm mostrado, com grande clareza, que o desenvolvimento psicológico é um excelente preditor do êxito na vida futura – o mesmo não acontecendo com os resultados das provas de admissão ao ensino superior e com a média das notas de licenciatura. Daí o interesse em fundamentarmos a nossa intervenção nas teorias clássicas que estimulam a activação do desenvolvimento psicológico.

Com base na teoria do desenvolvimento de Erikson, atestamos a premência de trabalhar na resolução das tarefas relacionadas com a confiança, a autonomia, a iniciativa, a mestria, a identidade, a intimidade, a generatividade e a integridade. Por sua vez, da teoria de Loevinger, retivemos a importância da acção sobre o “eu”, na medida em que permite considerar aquilo que a pessoa pensa sobre si mesma, daí resultando a capacidade de dominar, integrar e dar sentido à existência. De Super salientamos o modelo da psicologia das carreiras, como proposta de promoção do desenvolvimento da

maturidade vocacional do indivíduo, sendo esta capaz de melhor prognosticar o futuro do que outras medidas convencionais de inteligência, de estatuto socioeconómico e de sucesso escolar. Foi através da conjugação destes diferentes elementos conceptuais que estabelecemos as linhas orientadoras do desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Já relativamente ao desenvolvimento do jovem adulto, enquanto pessoa inserida no meio universitário, consideramos várias teorias. Com o racional teórico de Sanford, enquadrámos a formação da identidade como um todo organizado, que resulta do confronto entre os valores pessoais e alheios, do refinamento da capacidade de relacionamento com os demais e do sentimento de realização vivenciado neste período. Da teoria do desenvolvimento da maturidade de Heath retemos que o melhor preditor da posse de competências, tanto na vida familiar como na vida profissional, é o nível de maturidade do sujeito quando começa os seus estudos superiores. A teoria de Marcia permite-nos inferir que o desenvolvimento da identidade do estudante implica a passagem por várias etapas, que vão desde as crises pessoais àquelas que são originadas pelo confronto com os outros e com a necessidade de tomar decisões, sendo particularmente importante investir na responsabilização e no compromisso com os projectos em que se envolvem. Finalmente, da teoria dos vectores do desenvolvimento psicossocial de Chickering depreendemos que o ensino superior tem um impacto profundo, não somente a nível cognitivo, mas também nas dimensões afectivas e sociais do jovem estudante; assim justificamos a importância que atribuímos às competências de natureza predominantemente intrapessoal e interpessoal, tendo em vista a estabilidade, a autonomia, o sentido de competência, a identidade e a interdependência, como elementos-chave para uma compreensão do processo de adaptação e de permanência no contexto académico.

Pretendendo intervir com e para os estudantes, objectivamos otimizar o seu desenvolvimento de modo a maximizar as suas potencialidades e a minimizar as suas fragilidades. Para tal, assentamos a nossa investigação numa concepção integral da pessoa e das dimensões da existência, numa concepção positiva da pessoa e dos seus recursos, e numa concepção contextual-dialéctica, sobretudo assumindo uma visão sistémica da pessoa e a perspectiva dos sucessos vitais.

Adicionalmente, examinamos três focos do desenvolvimento: a dimensão pessoal, social e da carreira. Da primeira retemos os seguintes indicadores: o autoconhecimento e a aceitação da história pessoal e familiar, a auto-estima e a autoconfiança, o saber lidar com situações difíceis, de stresse, de ansiedade e de crise, a automotivação para realizar

as tarefas quotidianas, e a identificação dos princípios e valores pessoais que norteiam o estudante ao longo da vida. Da dimensão social fixamos a importância da aquisição de competências que permitem estabelecer comportamentos relacionais proactivos e a inserção bem sucedida na vida social e profissional, destacando-se o significado das relações intersubjectivas segundo a visão preconizada por Mounier, Buber e Lévinas. Da dimensão do desenvolvimento da carreira, consideramos que a intervenção nesta área é fulcral para a aquisição de competências transversais que induzem ao êxito no desempenho de tarefas profissionais.

Estabelecida a necessidade de desenvolvimento de competências por parte dos estudantes do ensino superior, interessa definir quais são essas competências e como poderão ser desenvolvidas – é o que realizaremos no capítulo seguinte.

Capítulo 3

As competências a desenvolver para ser bem sucedido no ensino superior

Introdução

Sendo o sucesso de natureza multifacetada, já que remete para os processos de adaptação e de desempenho no domínio psicológico e sócio-relacional, trabalhar na sua promoção implica o desenvolvimento de um conjunto de competências objectivas e percebidas pelos estudantes como fundamentais. Com esse intuito, ao longo deste capítulo centramo-nos na análise das competências a desenvolver com e pelos estudantes do ensino superior, a fim de que estes sejam bem sucedidos na vida académica. Para isso, percorreremos três etapas: a análise da emergência deste conceito, a caracterização de um “eu” competente e a apresentação de uma nossa proposta de competências que identificamos como fundamentais para o desenvolvimento do jovem adulto e para a consecução do sucesso académico.

Num primeiro momento, e tendo em conta que a categoria “competências” sempre esteve presente na literatura psicológica, analisaremos a emergência deste conceito, que se acentuou a partir da década de 70 do século passado, ao ponto de se tornar onnipresente em vários âmbitos, nomeadamente no da pedagogia, da formação de adultos, das organizações e dos recursos humanos, e, naturalmente, no da psicologia. Quais são os traços históricos da presença deste conceito? Dada a pluralidade de perspectivas disciplinares das competências, esboçaremos, através da análise da literatura, alguns indicadores comuns às suas diferentes conceitualizações e apresentaremos uma definição deste vocábulo que nos guiará ao longo de todo o estudo. Traçado o conceito, apresentaremos dez abordagens das competências, indicando, sobretudo, o conjunto de competências que cada proposta contempla. Esta análise permitir-nos-á enquadrar a nossa proposta de desenvolvimento no âmbito das competências transversais, também denominadas de “competências de terceira dimensão”, “competências de vida” ou “life skills”.

Num segundo momento, delinearemos o tipo de maturidade, de competência ou de sucesso que pretendemos atingir. Sintetizamos esta finalidade na expressão “construção de um ‘eu’ competente”, que implica uma capacitação ao nível das

competências intrapessoais, interpessoais e profissionais, como meio para ficar habilitado, psicologicamente, a enfrentar positivamente os desafios da vida contemporânea. Para isso, recorreremos a uma perspectiva de maturidade, não estática, mas sim processual e dinâmica, como é a de Heath, que se situa, especificamente, no âmbito em que investigamos os estudantes do ensino superior. A maturidade atingida através do desenvolvimento das competências nos três níveis referidos deverá proporcionar o sucesso a curto, médio e longo prazo na globalidade da sua existência, nomeadamente no saber lidar com as exigências da vida pessoal, social e laboral.

Num terceiro momento, apresentaremos a revisão da literatura e enquadramento conceptual referente às competências que nos parecem mais adequadas e pertinentes para esta investigação. Partimos do princípio de que a pessoa incrementa as suas competências ao longo de todo o ciclo existencial; na infância essa capacitação processa-se sobretudo através da interacção com os pais e com as pessoas mais próximas, destacando-se o recurso a estratégias de cariz lúdico; na adolescência sucede, principalmente, devido à interacção com os pares, sobressaindo o relacionamento na escola e a influência dos colegas; na adultez o desenvolvimento acontece sobretudo no âmbito profissional e social, salientando-se a necessidade de competências que facilitem o exercício de papéis sociais ou profissionais; durante a velhice as competências são activadas, principalmente, através da reflexão sobre as memórias passadas com vista à formulação de uma sabedoria de vida. O jovem adulto que frequenta o ensino superior expande as suas competências sobretudo na interacção que se processa no contexto do universo académico. Tendo em conta que este meio lhe coloca vários desafios específicos, definimos um quadro integrativo e eclético de competências que consideramos fulcrais para o seu desenvolvimento: autoconhecimento, auto-estima, auto-realização, empatia, assertividade, suporte social, criatividade, cooperação, liderança e resiliência.

1. Emergência e caracterização do conceito de competências

A emergência do termo “competências” na literatura científica percorre um itinerário que vai do behaviorismo ao construtivismo. Pensadores como Chomsky (1965,1986) e McClelland (1973, 1976), apesar de se situarem em áreas distintas de estudo, desempenharam um papel pioneiro no debate acerca do tema em epígrafe, destacando-se, posteriormente, muitos outros que aprofundaram e desenvolveram inúmeras propostas de abordagem das competências. A fim de sistematizar essa pluralidade de perspectivas, apresentamos algumas concepções que consideramos paradigmáticas, tais como as competências de terceira dimensão, as transversais, as competências-chave, as ecossociais, as aptidões de vida, as competências emocionais e as competências sociais.

1.1. Do behaviorismo ao construtivismo

O conceito de competência emergiu a partir da década de 70 do século passado na literatura científica, de modo particular no âmbito da psicologia educacional e da pedagogia, da gestão de recursos humanos e da formação profissional, tornando-se onipresente nos estudos relacionados com estes domínios. Mas antes de analisarmos a sua emergência, interessa referir que, apesar do termo estar patente em trabalhos do âmbito da psicologia há mais de um século, tornou-se objecto de debate científico apenas com Chomsky (1965, 1986), o qual, no contexto da linguística generativa, passou a utilizar sistematicamente a oposição entre os termos competência e desempenho; para ele, a competência seria o que o sujeito pode realizar idealmente, graças ao seu potencial biológico, e o desempenho estaria relacionado com o comportamento observável, que não passa de um reflexo imperfeito daquela (Dolz & Ollagnier, 2004).

No âmbito da psicologia educacional e da pedagogia, as últimas décadas caracterizaram-se por uma convergência para esta terminologia, que remontam a Bloom (1956, 1964, 1976), a Skinner (1968, 1971), a Mager (1977) e a Chomsky (1965,1986). Como referência às competências no ensino superior, McClelland (1973, 1976) é, sem dúvida, uma menção obrigatória. Malglaive (1995) ganha proeminência no tratamento deste tema, mas no âmbito da formação de adultos. No entanto, é no âmbito da gestão de recursos humanos e da formação profissional que esta noção prospera, sendo insistentemente citada por Nyhan (1991), Mertens (1996), Levy-Leboyer (1996), Bertrand (1997), Le Boterf (1997, 2005), Depover e Noël (1999), Suleman (2000), Lopes &

Suleman, 2000; Evequoz (2004), Almeida e Rebelo (2004), Cascão (2004) e Ceitil (2006). Ainda no contexto profissional, mas tendo em vista a formação de professores, destacamos as propostas de Morin (2000) e de Perrenoud (2000). No segmento da saúde, também tem sido utilizada uma linguagem acerca das competências, mormente em alguns documentos e propostas de intervenção da Organização Mundial de Saúde (WHO, 1985, 1994, 1996, 1997).

Centrando-nos especificamente no âmbito da psicologia educacional, verificámos um percurso histórico do estudo das competências, que vai do comportamentalismo ao construtivismo (Ramos, 2002). Efectivamente, na década de 60, a noção de competência estava aliada à necessidade de expressar claramente os objectivos de ensino em termos de comportamentos e de práticas observáveis, na linha do behaviorismo de Skinner (1968, 1971), de Bloom (1964, 1976) e de Mager (1977). Mas McClelland (1976) é pioneiro do movimento moderno da competência, quando argumenta que os tradicionais exames académicos não garantem nem o desempenho no trabalho nem o êxito na vida, postulando a busca de outras variáveis para o vaticinar.

Numa tentativa de superação do behaviorismo e da focalização da educação nos objectivos, encontramos vários pesquisadores que tratam a problemática das competências, destacando-se, entre eles, Malglaive (1995), que investiga na área da formação de adultos. Para este autor, a necessidade de ultrapassar aquela perspectiva fundamenta-se no facto de os adultos, diferentemente daqueles que estão na formação inicial, recorrerem a novos períodos de formação em função das exigências explícitas de sua acção social e profissional. Segundo ele (1995: 122-128), a “estrutura dinâmica das capacidades” baseia-se nos saberes em uso, compreendida como a acção do pensamento sobre os saberes que orientam uma acção material ou simbólica, estruturante de novos saberes. Os saberes em uso versam sobre o saber teórico ou formalizado e sobre o saber prático ou não formalizado. O saber teórico, que define a realidade a partir dela mesma, quando investido na acção, desdobra-se em saber técnico (define o que se deve fazer) e em saber metodológico (como se deve fazer); o saber prático incide sobre o conhecimento gerado na acção, expresso mais em actos do que em palavras. É o agrupamento desses conceitos que estrutura as aptidões, cujo cariz dinâmico está na sua mobilização.

Esta perspectiva de competência de Malglaive (1995) está relacionada com o que Zarifian (2003) chama de “competências em último-plano” ou de “competências recurso”, ou seja, consiste naquilo que se apreende de mais estável e de mais durável das atitudes

face ao real e à vida social, que poderia sustentar, especificamente, as competências profissionais. Também nesse sentido se colocam Gonczi e Athanazou (1995), ao referirem-se a “atributos”, e Koch (1999), ao advogar o conceito de “metacompetências”.

Nesta noção de competência, utilizada quase que exclusivamente associada à acção e à inteligência prática, a estrutura dinâmica das competências incorpora, segundo Malglaive (1995), a ideia de “construção” do conhecimento da teoria de Piaget. É nesta linha do construtivismo que as várias noções de competência apontam, caminhando no sentido da motivação intencional e da realização profissional, onde os verbos “mobilizar”, “articular” e “colocar em acção” expressam operações que podem ser consideradas implícitas, em paralelo com as palavras “valores” (elementos culturais e pessoais), “conhecimentos” (saberes teóricos e práticos) e “aptidões” (resultado da construção das competências básicas que se consolidaram na forma do saber fazer).

1.2. Conceito e indicadores de competência

Na análise da literatura, encontramos uma pluralidade de definições do termo “competências”, o que nos leva a confirmar a não unanimidade, entre os investigadores, na sua definição (Chomsky, 1965,1986; Levy-Leboyer, 1996; Rey, 1996; Le Boterf, 1997, 2005; Depover & Noël, 1999; Perrenoud, 1999; Pires, 2000; Suleman, 2000; Ramos, 2002; Almeida & Rebelo, 2004; Roegiers & De Ketele, 2004; Barreira & Moreira, 2004; Elliot & Dweck, 2005; Neves & Faria, 2005; Sequeira, 2005). No entanto, identificamos nas várias concepções deste termo alguns elementos comuns, tais como o de mobilização de conhecimentos adquiridos, o de acção, o de construção intersubjectiva, o de hábito e o de avaliação.

O conceito de mobilização está presente em vários pensadores. Le Boterf (2005) fala em conhecimentos e habilidades como duas entidades distintas, caracterizando-se as competências pela capacidade de mobilização daqueles. Perrenoud (2000) sustenta que a mobilização é uma capacidade específica, que se acrescenta aos conhecimentos, atribuindo ao termo “competência” o sentido de aptidão para mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (e.g., saberes, capacidades, informações) de modo a solucionar uma série de situações. Trata-se de uma habilidade única, no sentido de que a competência é um modo particular de aprender os conhecimentos, acrescentando a faculdade de os gerir. Daqui podemos inferir que as competências se referem a um conjunto estruturado de conhecimentos e de aptidões, com uma organização interna específica,

potencialmente transferíveis para outras áreas e contextos distintos daqueles em que são apreendidos.

Além do aspecto de mobilização, a noção de competência está ligada ao conceito de acção. É este significado que encontramos na definição conceptual de competência de Gilbert e Parlier (1992: 14), que a descrevem como um "conjunto de conhecimentos, capacidades de acção e comportamentos estruturados em função de uma finalidade e num tipo de situação dada". A definição destes autores acentua a relação estreita entre competência e acção, sendo aquela indissociável da actividade pela qual se manifesta; além disso, evidencia o facto de a competência ser relativa a uma situação em particular e mostra que o indivíduo é capaz de se adaptar às condições mutantes de cada contexto. Nessa medida, é competente o indivíduo que combina, de maneira dinâmica, os diferentes elementos constitutivos deste termo, tais como o saber, o saber fazer e o saber ser.

Um outro aspecto presente no vocábulo em definição é o de construção intersubjectiva. É por isso que Argyris (1991) define competência como um "poder" e um "querer" que resultam na acção. Porém, a premissa base das acções competentes é a de que os actos sejam guiados por conhecimentos validados por uma construção intersubjectiva, de modo a que a competência assuma um carácter estável e susceptível de revisão. Deste modo, a competência apresenta-se como uma construção formal de procedimentos objectivados em esquemas de acção, ou seja, de capacidades para seleccionar, organizar e aplicar conhecimentos, habilidades e comportamentos numa dada situação. Portanto, a competência não pré existe, mas é sempre uma competência em situação; surge como uma capacidade de aglutinação de saberes diversos e heterogéneos de modo a implementá-los na realização de actividades.

Ainda na continuação do aprofundamento deste conceito, acrescentamos um outro aspecto, o carácter de hábito, que se refere à índole inconsciente que lhe está inerente. Identificamo-lo na perspectiva de Cohen (1991), o qual define competência como sistema de princípios e de estruturas internas, usadas para potenciar os desempenhos e das quais só se tem consciência parcialmente. Podemos então dizer que, ao conceito de competência, subjaz uma índole inconsciente, a qual está patente no hábito de mobilizar, quase que espontaneamente, princípios, estruturas e conhecimentos.

A noção de competência está também relacionada com o conceito de avaliação, uma vez que pode ser definida como fazer bem o que é suposto que a pessoa faça, dadas as qualidades que possui e o papel que desempenha (Cowen, 1991; Aubret &

Gilbert, 2003). Por conseguinte, está interligada com critérios de rendimento e de eficácia, dependendo do campo em que for aplicada. Garmezy e Masten (1991) resumiram as principais acepções que a noção de competência pode assumir: (1) efectividade manifesta da adaptação; (2) capacidade para uma adaptação efectiva, através de uma espécie de traço estável e duradouro; (3) sistema motivacional que subjaz aos esforços para alcançar uma interacção eficaz com o ambiente; (4) percepções e avaliações do sujeito face à sua eficácia; (5) conhecimentos e aptidões requeridas para a adaptação a ambientes e tarefas mais ou menos complexas.

Todos estes aspectos da competência estão reflectidos na sua interacção dinâmica, sublinhando-se o componente avaliativo que caracteriza este conceito. Para identificar o conjunto de aptidões e de traços associados ao funcionamento efectivo numa variedade de ambientes, o modo mais utilizado tem sido recorrer a avaliadores ou especialistas na matéria. Como tal, a avaliação das competências vinculou-se aos valores e crenças acerca do que se pressupõe na adaptação ou execução eficaz de uma determinada tarefa.

Tendo em conta os vários conceitos apresentados e o facto de o termo competência ser multidimensional, avançamos com uma definição de competência: consiste na capacidade para operacionalizar um conjunto de conhecimentos, de atitudes e de aptidões numa situação concreta, de modo a ser bem sucedido. Decompondo esta nossa definição, diríamos que a competência é a capacidade pessoal de realizar uma função ou tarefa, segundo critérios de desempenho estabelecidos, estando associada à pessoa ou a um cargo profissional. Implica um acordo ou pacto social, no sentido de que existe quando alguém afirma possuí-la e um terceiro reconhece que essa pessoa a detém efectivamente.

Para melhor operacionalizarmos este conceito, consideramos que esta nossa definição, tem subjacentes vários indicadores, que passamos a explicitar: (1) capacidade, entendida como possibilidade de ter êxito num domínio específico; (2) operacionalização, como forma de agir de um modo organizado a fim de pôr algo em acção; (3) conhecimentos, tais como esquemas e representações mentais sobre um tema em particular; (4) atitudes, como predisposições intrapsíquicas para agir de um certo modo; (5) aptidões, que são o saber-fazer uma tarefa num determinado âmbito; (6) situação, como um conjunto de estímulos desencadeados por um ambiente ou contexto; (7) eficiência, como modo de alcançar o resultado desejado através dos meios adequados, da minimização dos desperdícios e da maximização dos recursos.

É nossa convicção que se tivermos em conta a noção de competências apresentada, juntamente com os seus indicadores, veremos facilitadas as tarefas do seu ensino, aprendizagem, desenvolvimento e avaliação.

1.3. Abordagens das competências

Na literatura sobre as competências identificamos várias abordagens acerca das mesmas, a saber: (1) a competência-chave da auto-formação (Nyhan, 1989), (2) as competências de terceira dimensão (Aubrum & Orofiamma, 1990), (3) as competências transversais ou genéricas (Casanova, 1991), (4) a competência emocional (Goleman, 1997, 1999), (5) as aptidões de vida (WHO, 1994, 1996, 1997), (6) as competências relacionadas com os saberes necessários para a educação do futuro (Morin, 2000), (7) as competências imprescindíveis para ensinar na sociedade do conhecimento (Perrenoud, 2000), (8) as competências ecosociais (Bertrand, 2001), (9) as competências-chave (Evequoz, 2004) e (10) as competências sociais (Del Prette & Del Prette, 2001, 2003, 2005).

A abordagem da **competência-chave da auto-formação** (Nyhan, 1989), que surgiu no âmbito de um trabalho realizado numa instância de estudos da União Europeia, a EUROTECNET, desenvolve o conceito de atitude de auto-formação, como a competência-chave da formação contínua. Por atitude de auto-formação entende-se a capacidade que um trabalhador tem de fazer um exame crítico e de compreender o que se desenrola no local de trabalho. Nessa linha, os factores que guiam todas as actividades são a compreensão e o conhecimento prático, que se traduzem num julgamento pessoal. As novas competências que retratam o perfil dos profissionais, e que se relacionam com a atitude de auto-formação, são: (1) capacidade de tomada de decisões; (2) capacidade de iniciativa; (3) capacidade de planificação; (4) capacidade de comunicação, (5) capacidade de cooperação; (6) responsabilidade; (7) flexibilidade.

Segundo a abordagem das **competências de terceira dimensão** (Aubrum & Orofiamma, 1990), a capacidade relacional é considerada determinante. Constatamos que são agrupadas em quatro categorias: (1) os comportamentos profissionais ou sociais – neste grupo são incluídas as competências expressas em termos de comportamentos, tendo como característica comum estarem ligadas a tarefas concretas, num contexto social ou profissional determinado; (2) as atitudes – incluem-se as competências que não estão conexas com a uma tarefa concreta, mas que definem um perfil de comportamento adaptado a um contexto profissional ou cultural específico, como por

exemplo, atitudes relacionais e de comunicação, capacidades relativas à auto-imagem, capacidade de adaptação e de mudança; (3) as capacidades criativas – esta categoria comporta as capacidades para fazer face ao carácter imprevisível das situações a tratar, que se traduz na capacidade de improvisação, no ousar sempre mais como uma nova forma de comportamento e saber-fazer criativo no domínio cultural; (4) as atitudes existenciais e éticas – onde se enquadram a referência a valores e à perspectiva existencial do sujeito, podem ser traduzidas pela capacidade de se situar enquanto actor social, pela capacidade de análise crítica e pela capacidade de autoformação e de pesquisa.

Segundo esta óptica, as competências de terceira dimensão requerem saberes múltiplos, tais como os saberes técnicos, os métodos e processos cognitivos, o saber social, o saber-fazer relacional e o conhecimento de si próprio. Por isso, estas novas competências parecem exigir uma modificação da relação com o saber, uma vez que a intuição é essencial, juntamente com a capacidade de se adaptar à incerteza, ao irracional e à dúvida. Presentemente, esta diversidade de competências, designadas também como não técnicas, é requerida cada vez mais, quer para exercer uma actividade profissional no quadro de uma organização de trabalho em evolução, quer para as profissões cujo saber-fazer se baseia nas capacidades relacionais ou criativas.

Segundo a abordagem das **competências transversais ou genéricas** (Casanova, 1991) estas são analisadas a partir do reconhecimento das qualidades pessoais que o sujeito desenvolve na sua vida através de experiências vividas. Ora, o referido autor identifica onze competências principais: (1) espírito de iniciativa (fazer coisas ou propor as acções necessárias sem ser forçado pelos acontecimentos ou mesmo antes de ser solicitado por alguém); (2) perseverança (tentar mais do que uma vez ou de diferentes maneiras, ultrapassar obstáculos que se interpõem à consecução dos objectivos); (3) criatividade (criar um produto original, imaginativo ou expressivo, também aplicável às ideias); (4) sentido de organização (habilidade para desenvolver planos lógicos e detalhados, a fim de orientar as acções perante um objectivo); (5) espírito crítico (habilidade para pensar de forma analítica e sistemática, aplicar princípios ou conceitos de análise de problemas tendo como alvo descrever um conjunto de acontecimentos); (6) autocontrolo (manter-se calmo em situações emotivas ou stressantes); (7) atitude de liderança (qualidade para se responsabilizar por um grupo ou actividade, organizando os esforços colectivos de forma eficaz); (8) persuasão (habilidade para persuadir os outros ou para obter o seu apoio, com a finalidade de concretizar as suas ideias); (9) autoconfiança (sentimento de segurança ou de certeza

nas próprias capacidades, habilidades e julgamentos, defesa do próprio julgamento de valores face aos que se lhe opõem); (10) percepção e inter-percepção nas relações pessoais (facilidade em "ler" as preocupações, os interesses e os estados emotivos dos outros, reconhecendo e interpretando os seus indícios, inclusivamente os mais subtis); (11) preocupação e solicitude em relação aos demais (atenção pelas suas necessidades e bem-estar, e vontade de os escutar e encorajar). Nesta perspectiva, as competências transversais são um conjunto de qualidades pessoais relacionadas com o saber-ser, com as atitudes e com os comportamentos, estando conectadas com a personalidade e não necessariamente com o exercício de uma função. Há unanimidade em reconhecer-lhes uma notória transferibilidade, podendo, por isso, ser utilizadas em diversas funções.

A abordagem da **competência emocional** (Goleman, 1997, 1999) organiza as competências em dois grandes grupos e em cinco indicadores: grupo das aptidões pessoais, composto pela autoconsciência, pela auto-regulação e pela motivação; grupo das aptidões sociais, desdobrado na empatia e nas competências sociais. Esta visão tem sido objecto de muitos e complexos estudos e, inclusivamente, de muitos programas de intervenção com vista ao desenvolvimento de competências (Vallés & Vallés, 2000; Álvarez González, 2001; Roda, 2002; Rego & Cunha, 2003; Segal, 2003; Branco, 2004; Alonso-Gancedo & Iriarte, 2005; Ceitil, 2006).

Segundo a abordagem das **aptidões de vida** da Organização Mundial de Saúde (WHO, 1994, 1996, 1997), existem dez competências fundamentais a incrementar para se investir no desenvolvimento humano e na saúde: (1) capacidade para tomar decisões; (2) aptidão para resolver problemas; (3) capacidade para pensar de forma criativa; (4) capacidade para pensar de forma crítica; (5) aptidão para comunicar de forma efectiva; (6) aptidão para estabelecer e manter relações interpessoais; (7) conhecimento de si próprio; (8) capacidade para estabelecer empatia; (9) aptidão para gerir as próprias emoções; (10) aptidão para lidar com as tensões e o stresse.

Na abordagem das **competências para a educação** (Morin, 2000), relacionadas com os sete saberes necessários para a educação do futuro, são destacadas as seguintes competências: (1) ter em conta as limitações do conhecimento humano e as suas possibilidades de erro; (2) adquirir um conhecimento global e contextualizado dos temas, (o que, muitas vezes, é dificultado pela especialização das disciplinas curriculares); (3) conhecer as características da condição humana a partir da síntese das diferentes disciplinas; (4) saber viver no mundo da globalização, caracterizado pela interactividade e pela mutação; (5) aprender a enfrentar as incertezas em geral e,

também, as presentes em cada ciência; (6) ser compreensivo em relação ao outros, num mundo que leva a contactos com pessoas de diferentes condições socioculturais; (7) dispor de uma formação ética, que deverá ser adquirida através do exercício constante da reflexão e da prática democrática.

Numa outra abordagem, a das **competências para ensinar na sociedade do conhecimento** (Perrenoud, 2000), são identificadas dez competências imprescindíveis: (1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; (2) administrar a progressão das aprendizagens; (3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; (4) envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; (5) trabalhar em equipa; (6) participar na administração escolar; (7) informar e envolver os pais; (8) utilizar novas tecnologias; (9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; (10) administrar a própria formação.

Uma outra abordagem, que nos parece ser cada vez mais pertinente, é a das **competências ecossociais** (Bertrand, 2001: 230-231), a qual se alicerça no princípio de que “a melhor teoria educativa”, nas circunstâncias actuais, é a que favorece, no estudante, a apropriação de competências baseadas na compreensão dos problemas ecológicos, sociais e culturais. Tal opção é justificada pelo autor com o argumento de que, aos estudantes de hoje, é incumbida a tarefa de transformar a sociedade de acordo com valores contrários aos da competição, da segregação e do racismo; para isso, irão socorre-se de uma formação que lhes permita resolver os problemas sociais, ecológicos, culturais e políticos vindouros. Consequentemente, Bertrand (2001) defende o recurso a estratégias educativas cooperativas que apostem no trabalho em equipa, sendo estes meios os mais eficazes para proporcionar aos estudantes um método de trabalho que atenua as diferenças sociais, culturais e religiosas.

Na perspectiva da abordagem das **competências-chave** (Evequoz, 2004), o conceito de competências é evocado em estreita ligação com a evolução do mundo laboral e com as exigências do mercado de trabalho e das empresas, não descurando a realização das próprias pessoas. Evequoz (2004) parte da constatação de que as mudanças sociais e profissionais exigem, além das competências técnicas, algumas competências transversais, afirmando que as mudanças rápidas do trabalho estimulam os indivíduos e as empresas a reagir eficazmente perante novas situações. E identifica, a partir de estudos científicos, as competências-chave originadas pela necessidade da pessoa ter capacidades globais para: (1) enfrentar situações imprevistas (e.g., riscos da produção, modificação do ambiente, expectativas do público) e responder de modo

pertinente, ter iniciativa, ser responsável e autónomo, mobilizar recursos internos e externos; (2) comunicar com pertinência afirmando o próprio ponto de vista, ser capaz de trabalhar em conjunto visando o mesmo objectivo e ser capaz de mobilizar uma equipa, compreender os medos dos interlocutores e avaliar os efeitos das próprias acções; (3) adoptar uma lógica centrada no cliente, desenvolvendo a capacidade da empatia e da escuta activa, de modo a compreender as suas necessidades, pois não se vendem apenas produtos mas sim soluções.

Evequoz (2004) indica ainda seis competências-chave para o indivíduo e para a empresa, complementares às competências técnicas, e que são um conjunto de comportamentos a mobilizar para uma conveniente adaptação às características laborais contemporâneas: (1) trabalhar em equipa (colaborar com os outros a fim de se atingir objectivos comuns); (2) comunicar (transmitir e trocar informações num determinado contexto) (3) resolver problemas (produzir uma solução eficaz baseada na procura de informações úteis, seguida por uma análise rigorosa e lógica); (4) organizar (estruturar as actividades em função do resultado a atingir num tempo predefinido); (5) tratar a informação (receber dados, compreendê-los, analisá-los e saber restituí-los); (6) enquadrar (conduzir as pessoas em direcção ao objectivo mobilizando os recursos disponíveis).

Podemos concluir que a proposta de competências-chave aqui relatada é bastante pertinente para a nossa investigação, uma vez que confere ao indivíduo recursos pessoais, sociais e profissionais para melhor fazer frente ao complexo cenário do mercado de trabalho actual, apontando, tanto para o aperfeiçoamento das aptidões que já detém, como para o enriquecimento pela via daquelas em que ainda não está suficientemente habilitado.

Segundo a abordagem das **competências sociais** (Del Prette & Del Prette, 2001, 2003, 2005) este género de aptidões deve ser entendido como um repertório de comportamentos presentes na vida quotidiana, que têm uma influência decisiva na consecução de resultados positivos nas relações interpessoais. Assim sendo, quanto maior é o grau de desenvolvimento das aptidões sociais, maior é a coerência entre comportamentos, pensamentos, sentimentos e valores interiorizados, e também mais favorável é a avaliação realizada por outros da competência social individual. Por isso, as aptidões sociais são imprescindíveis para a pessoa se relacionar com os demais de modo efectivo e satisfatório, podendo ser observadas, medidas e modificadas. Não sendo um traço inato no indivíduo, são apreendidas na interacção com os que o rodeiam. Este

tipo de habilidades é frequentemente referido como comportamento assertivo. Na proposta de Del Prette e Del Prette (2005), são identificadas sete competências: (1) autocontrolo e expressividade emocional; (2) aptidões de cidadania; (3) empatia; (4) assertividade; (5) solução de problemas interpessoais; (6) estabelecimento de amizades; (7) aptidões sociais académicas.

Para além da abordagem das competências sociais anteriormente mencionada, destacamos outros estudos e programas igualmente relevantes que encontramos na revisão da literatura (Caballo, 1993, 1988; 1998; Hundert, 1995; Verdugo, 1997; Martínez & Marroquín, 1997; Gillen, 2001; Monjas, 2002; Castanyer, 2003).

Tendo como base os diferentes conceitos e abordagens das competências que acabámos de explicar, distinguimos três tipos de competências: básicas, técnicas e transversais.

As **competências básicas** são aquelas adquiridas, por excelência, na infância e no início da adolescência nos sistemas formais de educação e de formação; compreendem a capacidade de leitura e de escrita, a realização de operações matemáticas simples, o uso do computador e das tecnologias da informação e da comunicação, o conhecimento dos signos e símbolos culturais, das noções elementares de ética e de relacionamento interpessoal.

Por sua vez, as **competências técnicas** estão directamente associadas a uma profissão e podem ser adquiridas, em certa medida, nos sistemas regulamentares de educação e formação e também no exercício de uma actividade laboral (e.g., especializações profissionais e especializações relacionadas com os campos científicos e tecnológicos).

As **competências transversais** são aquelas que são comuns a diversas actividades; são transferíveis de função para função e têm ganho um protagonismo e importância crescentes no panorama do desenvolvimento pessoal, social e profissional; são adquiridas, fundamentalmente, na interacção com os outros e na formação não formal. Têm a ver com a capacidade de gerir os recursos do “eu” (competências intrapessoais), de relacionamento interpessoal (competências interpessoais) e de desempenhar funções profissionais (competências profissionais). É precisamente neste tipo de competências que nos vamos centralizar em seguida, para fundamentarmos a activação do desenvolvimento competencial do jovem adulto com vista ao sucesso académico.

2. A construção de um “eu” competente

Conjugando os traços constituintes da noção de competência com a opção por nos debruçarmos nas competências transversais, pretendemos elaborar uma proposta que possibilite a construção de um “eu” competente nas várias dimensões da vida do estudante do ensino superior. Esta conjugação deverá possibilitar o desenvolvimento da capacidade de adaptação a uma pluralidade de tarefas e de papéis que aquele é chamado a realizar e a desempenhar com sucesso. Para isso, baseamos a nossa proposta de maturidade na abordagem dinâmico-processual, que se focaliza no processo contínuo de desenvolvimento e de construção do “eu” ao longo do ciclo da vida, e na interacção quotidiana com o contexto existencial.

É nesse sentido que Heath (1977) indica os subsequentes traços do “eu” competente: clareza sobre a própria identidade, atitude positiva para resolver problemas, orientação para a realidade, auto-estima, tolerância, responsabilidade baseada em princípios, abertura à experiência, persistência perante o fracasso e a adversidade, aptidão e disposição para recorrer à ajuda dos outros, e assertividade. Assim, a competência constitui-se como referência para a análise da maturidade e dos sucessos do jovem adulto.

Considerando a maturidade pessoal como “determinante da competência generalizada”, podemos afirmar que uma pessoa madura pode ser incompetente em relação a certas exigências específicas, mas é potencialmente capaz de responder positivamente, socorrendo-se da sua capacidade de adaptação, aos novos desafios espoletados no seu quotidiano. Ora, desenvolver as competências intrapessoais significa dotar a pessoa de mais um determinante, que nunca é o único, de competências específicas e do seu sucesso. Assim, incrementar o desenvolvimento de competências intrapessoais significa estimular a maturidade do indivíduo em diferentes áreas (e.g., aumento da autonomia, intensificação do sentido de identidade pessoal e fortalecimento da auto-estima).

Trabalhar este género de aptidões traduz-se em actuar no sentido da elaboração, por parte do estudante, de um projecto pessoal suficientemente maleável para o mercado de trabalho actual, o qual exige personalidades autónomas e flexíveis, capazes de satisfazer a necessidade de mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas e, até, de auxiliar em situações de subemprego ou de trabalho autónomo.

Assim, diante de um contexto gerido por incertezas e pela possibilidade permanente de se ter que enfrentar o inesperado, Le Boterf (2005) indica sete contribuições específicas da formação para os processos de profissionalização: (1) aquisição de recursos para saber agir com pertinência (e.g., conhecimentos, saber fazer, qualidades, cultura, evolução comportamental); (2) treino para a combinação de recursos, tais como conhecimentos, saber fazer e qualidades, de modo a construir e aplicar respostas pertinentes face às exigências profissionais (e.g., realizar uma actividade, resolver um problema, fazer face a um acontecimento, orientar um projecto); (3) propor objectivos realistas de aprendizagem de competências; (4) desenvolver a capacidade de reflexão e de transferência; (5) desenvolver a capacidade de aprender a aprender; (6) atribuir um lugar justo à auto-avaliação; (7) avançar na construção de uma identidade profissional.

Deste modo, podemos afirmar que são as capacidades de ordem psicológica, muito mais que as de ordem técnica, as que mais são solicitadas pelo contexto contemporâneo. Isto implica, do ponto de vista educativo, dotar os estudantes do ensino superior de um “eu” competente, de modo a que consigam transpor os custos provocados pelos desencontros entre ensino e emprego. Nesse sentido, parece-nos muito interpelante a perspectiva apresentada por Brennan, Kogan e Teichler (1996), quando analisam as concordâncias menos óbvias entre as competências e as tarefas mais importantes para as relações entre o ensino superior e o trabalho; são elas: (1) como consequência da dificuldade em encontrar competências específicas, os empregadores têm cada vez maior tendência para enfatizar conhecimentos alargados e atitudes flexíveis; (2) existe uma convicção generalizada de que um número crescente de trabalhos requer conhecimentos de várias disciplinas, o que apela para um ensino interdisciplinar e para a cooperação entre especialistas de várias disciplinas; (3) existe uma crescente desacreditação dos empregadores relativamente à capacidade do ensino superior conseguir preparar diplomados aptos para prosseguir uma aprendizagem profissional de resolução de problemas no trabalho; (4) os empregadores tendem a focar-se no valor das capacidades sociais, das atitudes e das motivações, aquando do recrutamento de diplomados.

Tendo presente o que foi apresentado relativamente ao desenvolvimento da maturidade e das competências para ser bem sucedido no mundo moderno, consideramos primordial munir o estudante de aptidões que lhe permitam defrontar a instabilidade social, dotando-o de mecanismos de adaptação ao contexto sociocultural actual. Julgamos que tal é possível através do desenvolvimento de competências

transversais, nomeadamente nos âmbitos intrapessoais, interpessoais e profissionais (Jardim & Pereira, 2006).

A maturidade e os sucessos ao nível das competências intrapessoais referem-se às capacidades para operacionalizar conhecimentos sobre o eu, atitudes positivas para consigo mesmo e habilidades para gerir os dinamismos intrapsíquicos, de modo a ser bem sucedido na vida pessoal. Este tipo de competências pressupõe a promoção do potencial interior, a optimização dos recursos internos e a percepção de si mesmo. Além disso, são a fonte do bem-estar e da saúde mental, constituindo-se na base das relações interpessoais e do desempenho profissional.

A maturidade e os sucessos ao nível das competências interpessoais aludem às capacidades para operacionalizar conhecimentos sobre os outros, atitudes positivas para com eles e habilidades para gerir as interações, de modo a ser bem sucedido na vida social. Pressupõem a faculdade para estabelecer relações, a optimização dos recursos sociais e a percepção dos outros. Na sociedade actual, são muito necessárias para o confronto face à complexidade das interações.

A maturidade e os sucessos ao nível das competências profissionais reportam-se às capacidades para operacionalizar conhecimentos técnicos de uma profissão, atitudes positivas de desempenho e relacionamento, e habilidades para executar tarefas específicas, de modo a ser bem sucedido na vida profissional. Pressupõem a faculdade para desempenhar eficazmente tarefas específicas e a optimização dos recursos profissionais. São imprescindíveis num contexto de crise, como o que se verifica no mercado do trabalho vigente, bem como num contexto de competitividade e de avaliação de desempenho.

3. Competências transversais necessárias para ser bem sucedido no ensino superior

Tendo em conta os múltiplos argumentos acerca do desenvolvimento de capacidades, seleccionamos um conjunto de competências de acordo com a população alvo da nossa investigação e intervenção, os contextos de vida dos destinatários, os objectivos que se pretendem atingir e os conteúdos que almejamos aprofundar. Coligindo o que apresentamos neste estudo, até ao momento, nomeadamente a missão do ensino superior e o desafio consequente de promoção do sucesso académico, seguido do desenvolvimento psicossocial do jovem adulto e as dimensões a trabalhar para a sua optimização, bem como a emergência deste conceito na história da formação, com as suas múltiplas abordagens, e ainda a necessidade premente de formar um “eu” competente, elaboramos uma proposta de competências transversais que consideramos imprescindíveis para um aluno ser bem sucedido no ensino superior, sendo elas: o autoconhecimento, a auto-estima, a auto-realização, a empatia, a assertividade, o suporte social, a criatividade, a cooperação, a liderança e a resiliência.

Apresentamos de imediato cada uma delas, procurando expor o seu significado tendo como referência estudos que consideramos significativos neste domínio. Além disso, uma vez que a nossa investigação pretende ser eminentemente interventiva, apontaremos para a operacionalização de cada uma das competências da nossa proposta, referindo as condições pedagógicas que deverão ser criadas para o seu desenvolvimento, as técnicas e as actividades que poderão ser implementadas, os instrumentos que poderão ser utilizados para a sua avaliação e os programas que já foram desenhados e aplicados.

3.1. Autoconhecimento

Para a formação do jovem adulto parece-nos fundamental o desenvolvimento da competência do autoconhecimento. Encontrando-se numa fase de estabilização da sua identidade, ele precisa de conhecer os seus pontos fortes e fracos, tendo em vista potenciar sempre mais os primeiros e melhorar os últimos. Dada a importância desta competência, têm sido realizados vários projectos de investigação (Beane & Lipka, 1986; Burns, 1990; Hattie, 1992; González & Touton, 1992; Franta & Colasanti, 1993; Oñate, 1993; Cardenal, 1999; Castelo-Branco & Pereira, 2001a; Valente, 2002; Bernardo &

Matos, 2003; Villa, 2005), objectivando analisar o autoconhecimento do estudante, sob o ângulo do autodiálogo, do autoconceito e das respectivas dimensões.

Relativamente ao autodiálogo dos estudantes, Franta e Colasanti (1993: 121) entendem que o conhecimento das próprias capacidades se revela indispensável para o incremento da adequada confiança pessoal e para a reestruturação da percepção estereotipada das suas possibilidades. Todavia, isso exige que o aluno adquira hábitos de compreender e autoavaliar as suas próprias capacidades, o que é conseguido através da análise dos diálogos internos, que consistem nas “conversas” que a pessoa estabelece consigo mesma. A este processo de diálogo Ellis (1962) denomina de autodiálogo e Beck (1976) de pensamentos automáticos. Caracteriza-se por ser privado e por acontecer quase automaticamente no nível mais superficial do funcionamento cognitivo, ou seja, no grau mais acessível da consciência. É em função deste diálogo interior que a pessoa interpreta os acontecimentos e situações de um modo ou de outro, daí resultando a experiência de emoções e sentimentos distintos.

Por sua vez, o comportamento individual depende muito do grau de consciência que a pessoa tem de si mesma e do mundo em que vive. Quanto mais realista, objectiva e diferenciada é tal consciência, tanto maior é a possibilidade de ser bem sucedido na adaptação às circunstâncias da vida. Isto obriga a que o estudante esteja em contacto com as próprias possibilidades e competências, o que permite o desenvolvimento de uma confiança pessoal e da consecução de uma boa prestação comportamental. Pelo contrário, quando aquele é dominado por percepções fictícias e pouco objectivas, pode desenvolver comportamentos compensatórios a fim de superar experiências desconfortáveis. Ajudar os alunos a conhecerem-se mais diferenciadamente é particularmente útil, tanto nos casos em que estes se subvalorizam, uma vez que desconhecem algumas das suas capacidades, como quando se sobrevalorizam, em que ampliam as suas possibilidades (Franta & Colasanti, 1993: 120).

Daqui depreendemos que, conhecendo-se profundamente, a pessoa é capaz de se aceitar a si mesma, nomeadamente as suas emoções, os seus medos e o seu corpo, descobrindo a verdade descritiva e explicativa de si própria; caso contrário, correrá o risco de nunca admitir a sua realidade interior, o que pode gerar facilmente situações de insucesso.

Relativamente à análise do autoconceito dos estudantes, podemos afirmar que este é um dos componentes capitais a ter em conta no desenvolvimento da competência do autoconhecimento, já que representa um dos objectivos básicos da formação humana.

Segundo Polácek (1997: 215), o autoconceito “consiste numa configuração complexa de convicções, opiniões e atitudes sobre si próprio e sobre informações provenientes de terceiros, e constitui a estrutura de base da personalidade, com os seus atributos cognitivos e motivacionais. Pode ser também considerado como um contentor da vivência consciente ao longo do tempo”. Deste modo, constatamos que o esquema inicial do “eu”, formado na infância, facilita a classificação das experiências individuais e das informações provenientes de fora do sujeito ao longo do seu percurso existencial, de modo a serem assimiladas e integradas numa estrutura personalizada. O referido autor preconiza que, no período de ensino, o autoconceito do aluno se divide em duas grandes áreas: escolar (e.g., disciplinas e respectivo desempenho) e não escolar (e.g., níveis físico, social, familiar e pessoal). O autoconceito articula-se, também, em relação à sua correspondência com a realidade, isto é, distinguindo-se o “eu real” (adequação da percepção individual à realidade) do “eu ideal” (aspirações do sujeito).

De acordo com Hattie (1992:77), o autoconceito assume estruturas diferentes conforme o sexo, a raça, a classe social e a idade dos sujeitos, sendo que, com base nessas variáveis, pode realizar-se em graus diferentes (máxima positividade ou máxima negatividade). Para este pesquisador, é particularmente importante a conexão do autoconceito com o rendimento escolar; tal relação é determinada por algumas variáveis como o nível de escolaridade e o nível socioeconómico, bem como pelas habilidades e matérias escolares. A questão clássica de considerar se o autoconceito positivo é a causa ou o efeito de um bom rendimento escolar permanece em aberto. Na perspectiva de Polácek (1997), entre estas duas variáveis existe uma mútua dependência, e a preponderância de uma variável sobre a outra depende também do modo como é gerida a aprendizagem da parte do professor, intervindo também o estilo de aprendizagem do próprio aluno.

Ainda segundo Hattie (1992: 196), os alunos com um estilo versátil e com uma aprendizagem profunda (por oposição à superficial) possuem um autoconceito elevado. Afirma ainda que este pode ser avaliado prevalentemente através de questionários e de escalas; no entanto, o limite destes instrumentos está no facto de que não captam a vivência do sujeito, mas somente os aspectos que emergem dos comportamentos inquiridos.

Com base numa meta-análise de 89 estudos, Hattie (1992) defende que é possível potenciar o autoconceito, afirmando, no entanto, que o efeito global conseguido é modesto, uma vez que os ganhos não excedem os 10%. O melhor efeito da

intervenção foi obtido sobre a auto-aceitação, seguido do aumento da auto-estima, ao passo que o incremento menos consistente verificou-se em relação ao “eu” familiar.

Também é de notar que a intervenção terapêutica assente em processos cognitivos tem obtido um efeito superior à que se baseia nos processos afectivos, sendo superior nos adultos em relação às crianças e aos adolescentes, uma vez que os adultos são mais capazes de perceber a sua situação e de modificá-la. Relativamente às intervenções colectivas realizadas nas escolas sob a forma de campanha promocional do “eu”, chegou-se à conclusão que foram quase totalmente ineficazes (Polácek, 1997: 216).

No entanto, o autoconceito positivo é um factor fundamental na adaptação pessoal e social de todos os indivíduos, e por isso representa uma finalidade importante da educação pois, sempre que o sujeito tem um autoconceito bem formado, pode interagir eficazmente com o seu ambiente e, por meio das avaliações positivas de terceiros, potencia-o, juntamente com a sua auto-estima. Além disso, é de referir que o autoconceito não só contribui para a aprendizagem escolar, mas tem também grande relevância na maturação profissional dos jovens adultos, aspecto que é particularmente desenvolvido por Super (1957, 1990), que o menciona como um factor marcante da maturação profissional, assegurando ser, igualmente, uma realidade a investir pelo educador tendo em vista o trabalho futuro.

Ferreira (2003: 63) alerta para o facto de que as interacções sociais que o estudante mantém com os outros (e.g., amigos, pais e professores) têm peculiar utilidade na expansão do autoconceito, pois condicionam o desenvolvimento, a manutenção ou a modificação da imagem que tem de si mesmo, o que se repercute, inevitavelmente, na sua motivação e no seu rendimento académico.

Na perspectiva de Villa (2005: 37-42), as dimensões mais significativas da configuração do autoconceito do jovem universitário são: (1) dimensão familiar – a forma de relacionamento com pais e irmãos, em que o grau de confiança, aceitação e apoio apurados constituem um elemento chave para a percepção de si mesmo e do seu desenvolvimento; (2) dimensão pessoal – refere-se à visão que tem em relação à autoconfiança e à congruência com o que é e como é; (3) dimensão académica – aponta para a imagem que tem de si mesmo enquanto estudante e à sua percepção acerca do que os seus professores pensam ou dizem sobre ele; (4) dimensão interpessoal ou social – faz referência às palavras utilizadas para aludir a si mesmo, ou seja, aos termos que supõe que melhor o identificam e descrevem.

Tendo em conta as análises apresentadas anteriormente, e na tentativa de operacionalizarmos esta competência, definimos o autoconhecimento como a capacidade de a pessoa se conseguir ouvir a si mesma e de identificar os traços característicos do seu “eu”, adquirindo, assim, consciência das suas capacidades ao nível da inteligência, da afectividade e da vontade. Dissecando esta noção, distinguimos três elementos: (1) consciência intelectual – reconhecimento do grau de capacidade para a aquisição e a exploração de novos conhecimentos, de raciocínio e de resolução de problemas emergentes, assim como a adaptação a novos contextos de vida; (2) consciência afectiva – reconhecimento do grau de capacidade para identificar, aceitar e lidar com as emoções e com os sentimentos experimentados nas diversas circunstâncias da existência; (3) consciência da força de vontade – reconhecimento do grau de capacidade para a autodeterminação e a persistência pessoal na consecução das metas e dos objectivos delineados.

Salientamos ainda que, para que a pessoa se conheça, é forçoso o confronto com o seu centro psico-afectivo e é inevitável dispor de lucidez para enfrentar o próprio “mundo interior”, daí resultando a consciência daquilo que é capaz de efectivar. Do ponto de vista educativo, achamos que esta averiguação exige: (1) coragem para se conhecer, mobilizando-se para aceder às experiências pessoais e aceitar a realidade do que se é verdadeiramente; (2) estratégias para operacionalizar o autoconhecimento, tais como a busca de momentos e de espaços de silêncio, a escrita de um diário, o conversar com alguém sobre o “eu”, o escutar alguma pessoa confidenciar sobre o seu “eu” e o confrontar-se com as características dos demais; (3) visão dos benefícios do autoconhecimento, em que se constata que quem desenvolve um autoconceito saudável e realista, é capaz de seleccionar e de assimilar as informações provenientes de terceiros ou de corrigir as próprias percepções. Isto permite proteger o autoconceito da subvalorização ou da sobrevalorização, e adequar as aspirações (eu ideal) às reais capacidades (eu real).

Dado que existe uma relação indissolúvel entre autoconhecimento e rendimento escolar (González & Touton, 1992; Hattie, 1992; Valente, 2002; Villa, 2005), confirmamos que o estudante que se conhece sabe quais são as estratégias que melhor se adequam ao seu modo de ser. Elencamos, a título exemplificativo, algumas delas, a considerar no âmbito do seu quotidiano: escutar os professores de forma eficaz, tomar apontamentos, ler um livro, preparar e realizar um exame escrito ou oral, descansar, organizar os seus tempos de lazer e de convívio académico, social e familiar. Deste modo, quem conhece em profundidade o seu “eu” é capaz de aferir e adoptar as adequadas e necessárias estratégias de sucesso na vida académica, sem correr o risco da desadaptação, da depressão psíquica ou do insucesso.

3.2. Auto-estima

O crescente interesse pela competência da auto-estima justifica-se pelo facto de se entender que este construto tem um papel relevante no funcionamento saudável da pessoa: habitualmente, um bom nível de auto-estima está positivamente correlacionado com um estado de bem-estar psicológico, de integração social e com um menor grau de desadaptação. Ora, investir na auto-estima pode contribuir para o sucesso ao nível pessoal, social e profissional. Consequentemente, muitos estudos têm versado sobre esta competência (Rosenberg, 1979; O'Brien & Epstein, 1988; Coopersmith, 1989; Brown & Alexander, 1991; Bednar & Peterson, 1995; Marchago, 1997; André & Lelord, 1999; Mruk, 1999; Cardenal, 1999; Musitu & Cava, 2000; Castelo-Branco & Pereira, 2001; Assis & Avanci, 2004; Jardim & Pereira, 2006a).

Etimologicamente, a palavra auto-estima evoca o termo “auto”, que se refere à pessoa em si mesma, e o verbo “estimar”, que deriva da palavra latina “aestimare”, que significa “avaliar”, no sentido de “determinar o valor de” e de “ter uma opinião sobre”. Por isso, o conceito de auto-estima pressupõe o modo como cada um se vê a si mesmo e como se julga, isto é, o tipo de valor que se atribui (Jardim & Pereira, 2006: 75).

Do ponto de vista psicológico, o termo auto-estima refere-se, em geral, à avaliação afectiva de si próprio, isto é, à forma como o indivíduo se sente, se está mais ou menos satisfeito consigo, com aquilo que faz habitualmente e com as pessoas com quem convive (Mruk, 1999). Neste termo, estão presentes três processos fundamentais: um cognitivo, um afectivo e um avaliativo. O primeiro reporta-se à descrição do “self” (e.g., traços, comportamentos, estados emocionais); o segundo implica o sentimento vivido ao ser aquilo que se é (e.g., orgulho em si mesmo ou amor-próprio); e o terceiro acentua a valência positiva ou negativa dos sentimentos experimentados no processo descritivo de si mesmo (e.g., atribuir-se uma elevada consideração pelo facto de ter realizado bem uma tarefa específica). Na perspectiva de Mruk (1999), se o autoconceito é constituído por elementos auto-descritivos, a auto-estima é uma implicação do valor que uma pessoa atribui aos diversos elementos do conceito que ela tem de si mesma.

A auto-estima pode ser definida como um processo de auto-aprovação subjectiva – avaliação interna do próprio indivíduo – e realista (Bednar & Peterson, 1995). Neste caso, o indivíduo aprova-se e sente-se bem consigo mesmo e com os valores que adoptou para si, ou seja, não há conflitos graves, mas sim sintonia entre o comportamento, os sentimentos e os padrões sociais. Segundo os supracitados autores,

os altos ou baixos níveis de auto-estima geralmente são o resultado e o reflexo de um determinado tipo de avaliação interna que o indivíduo efectivamente experimenta.

A auto-estima não é um juízo geral sobre o “self”, considerado globalmente, mas sobretudo uma apreciação relativa a um aspecto particular da vida (Bandura, 1997). As pessoas distinguem-se na medida em que encontram o seu valor pessoal a partir do trabalho, da vida familiar, da vida social e das actividades dos tempos livres. Parafraseando o exemplo dado pelo mencionado investigador, um estudante pode orgulhar-se dos seus resultados académicos mas estar insatisfeito com as suas capacidades sociais e um gestor empenhadíssimo pode ter uma alta auto-estima no que se refere ao seu trabalho, apesar de não se apreciar como pai. Assim, analisando os juízos de valor pessoais de uma pessoa relativamente a âmbitos específicos da sua vida, podemos identificar quais as áreas de auto-estima saudáveis e aquelas mais vulneráveis.

Tendo em conta o que apresentamos sobre a noção desta competência e na tentativa de operacionalizar este construto, definimos a auto-estima como a “capacidade de conseguir fazer uma avaliação valorativa e afectiva positiva de si mesmo, em termos de acontecimentos passados, capacidades actuais e perspectivas de futuro” (Jardim & Pereira, 2006: 76).

Pretender avaliar e medir a auto-estima não é tarefa fácil. Tal dificuldade advém: antes de mais, do próprio construto em si – problema da definição, vínculo entre auto-estima e muitos outros aspectos relacionados com o “self” e as suas características intrínsecas; da falta de instrumentos devidamente validados e padronizados; e, finalmente, da própria dificuldade em construir instrumentos que meçam realmente a auto-estima.

Mruk (1999) apresenta algumas características que os bons instrumentos de avaliação desta competência devem ter: (1) medir a auto-estima e não outra coisa; (2) ser multifacetado, para que capte todas as situações particulares da vida do sujeito que tem alta ou baixa auto-estima; (3) estar normalizado relativamente aos padrões de referência; (4) prever recursos que minimizem o facto de a maioria das pessoas se pontuar mais favoravelmente nas qualidades positivas e menos desfavoravelmente nas negativas; (5) ter meios para identificar as atitudes defensivas, comumente encontradas em auto-informes de auto-estima.

De entre os instrumentos mais utilizados para sua avaliação, destacamos os seguintes: “Rosenberg Self-Esteem Scale” (Rosenberg, 1979); “The Multidimensional Self-Esteem Inventory” (MSEI) (O’Brien & Epstein, 1988); “Self-Esteem Inventory (SEI)

Forma A” (Coopersmith, 1989); “Self-Esteem Index” (Brown & Alexander, 1991). Dado o nosso interesse em trabalhar a auto-estima com jovens-adultos, apresentamos uma síntese do Inventário da Auto-estima de Coopersmith (versão para adultos) e do Inventário Multidimensional da Auto-estima de O’Brien e Epstein.

A versão de adultos do Inventário da Auto-estima de Coopersmith (“Self-Esteem Inventory (SEI) Forma A” (Coopersmith, 1989), contém 25 itens. São apresentadas questões directas e é pedido que o inquirido responda à afirmação “como eu” ou “diferente de mim”. As respostas são interpretadas em termos de alta, média ou baixa auto-estima. É um instrumento coerente com o modelo teórico de Coopersmith (1967) e mostra ter validade suficiente em termos dos conteúdos fundamentais dos estudos sobre a auto-estima. É fácil de ser administrado, pontuado e interpretado, tanto ao nível individual como grupal e a sua credibilidade é confirmada por várias investigações. O principal ponto débil deste instrumento é a dificuldade que o avaliador poderá ter para perceber se o inquirido desvirtuou ou não as suas respostas no sentido daquilo que ele mais desejava; além disso, não se especifica se se avalia a auto-estima global ou situacional (Mruk, 1999).

“The Multidimensional Self-Esteem Inventory” (MSEI) (O’Brien & Epstein, 1988) é composto por 116 perguntas que são pontuadas e interpretadas em onze dimensões, distribuídas por quatro áreas da auto-estima: (1) auto-estima global do “self” ou avaliação mais básica do valor do “self”; (2) auto-estima específica do “self” (inclui oito qualidades específicas – competência, aptidão para ser amado, habilidade para ser apreciado, poder pessoal, autocontrolo, auto-aprovação, aspecto físico, funcionamento corporal); (3) integração da identidade (que é analisada a partir das oito qualidades referidas); (4) fortalecimento da auto-estima defensiva (extensão através da qual uma pessoa defensiva influencia a sua identidade). As vantagens deste instrumento objectivo do “self” são muitas: tem como base a teoria de Epstein sobre a auto-estima; avalia aspectos globais e situacionais da auto-estima; inclui uma escala para avaliar a tendência defensiva dos inquiridos; além disso, é aplicado tanto a populações clínicas como às ditas normais. Algumas investigações têm corroborado a sua validade. As desvantagens deste instrumento são três: ser muito caro, requerer muito tempo para a sua aplicação e exigir que a sua interpretação seja efectuada só por especialistas.

Pressupondo a auto-estima como um processo dinâmico ao longo de toda a história da pessoa, é de notar que, na infância, a criança desenvolve esta competência como consequência das influências daqueles com quem convive e de acordo com a sua

situação desenvolvimental biológica e cognitiva, situando-se, assim, num nível pré-reflexivo. Na idade adulta, a pessoa também sofre as influências do ambiente que a rodeia; porém, já pode reflectir sobre elas e decidir, parcialmente, sobre o grau de impacto que o exterior pode ter sobre a sua percepção.

Identificamos quatro áreas fundamentais de intervenção para promover a auto-estima de um jovem adulto: (1) viver com coerência os valores pessoais-sociais (ou viver em desacordo com eles) e superar os problemas com idoneidade; (2) desenvolver relações interpessoais mutuamente satisfatórias e responder adequadamente à perda de tais relações; (3) adquirir competências comportamentais para desempenhar convenientemente uma determinada profissão e para assumir as responsabilidades da vida em geral; (4) saber lidar com os fracassos na vida profissional, tais como a mudança ou a perda do trabalho, as dificuldades económicas e o vivenciar uma experiência prolongada de desemprego (Jardim & Pereira, 2006: 82).

Por sua vez, estas áreas nevrálgicas de intervenção para melhorar a auto-estima de um jovem adulto estão aliadas às mudanças a operacionalizar no modo como a pessoa se relaciona consigo mesma, com os outros e com as suas “acções”, o que coloca várias exigências: (1) para mudar a relação consigo mesma, é necessário que a pessoa altere a opinião que tem sobre si e para isso é fundamental aprender a conhecer-se, tomando consciência dos seus limites, necessidades e capacidades, aceitando os seus defeitos, sem aspirar à perfeição total; (2) para modificar a relação com os outros necessita de aprender a afirmar-se a si mesma, isto é, desenvolver a capacidade de exprimir o que pensa, quer, sente, mesmo correndo o risco de não agradar aos outros, respeitando sempre, naturalmente, o que eles pensam, querem ou sentem, o que pressupõe a detenção das competências da empatia e da assertividade; (3) para modificar a relação com a “acção” é necessário mostrar a si mesma que está a realizar progressos, mesmo que pequenos, mas que são a expressão de um melhoramento gradual (é de notar que o nível de satisfação com a mudança aumenta quando se passa do pensamento e dos sentimentos para a acção propriamente dita).

Todos os programas sobre a auto-estima, de um modo geral, promovem estas modificações. Entre eles, fazemos referência a dois: (1) “Sessões de Educação Racional Emotiva” (Cardenal, 1999), que tem como destinatários grupos de adolescentes entre os 12 e os 15 anos de idade. Enquadra-se entre os programas que objectivam a prevenção e o desenvolvimento da saúde e bem-estar psicológicos e pretende melhorar a auto-estima e diminuir a ansiedade nos exames. É uma adaptação do modelo cognitivo de

Bernard e Joyce (1984): “Rational-Emotive therapy with children and adolescents”; (2) “Fortalecimento Fenomenológico da Auto-estima” (Mruk, 1999), que tem como destinatários grupos psicoeducativos (de 8 a 15 pessoas, acrescidas do facilitador), podendo ser também aplicado a populações clínicas, com as devidas modificações, e que pretende resolver o problema da debilidade na auto-estima; a fundamentação teórica do programa é a abordagem fenomenológica, que é explanada exhaustivamente pelo próprio autor.

Numa investigação recente sobre a auto-estima e o sucesso escolar (Assis & Avanci, 2004), foi demonstrado que indivíduos com alta auto-estima tendem a ser criativos e a assumir papéis de liderança; por outro lado, aqueles com baixa auto-estima desistem com mais facilidade e têm dificuldades em afirmar as suas opiniões. O estudo de campo foi realizado com 1.686 adolescentes, alunos da 7.^a série do ensino fundamental até ao 2.^o ano do ensino médio de escolas públicas e particulares do município de São Gonçalo (Rio de Janeiro – Brasil). O questionário incluía perguntas sobre o perfil do adolescente, a sua relação com a família e os amigos, o rendimento escolar, o consumo de álcool e de drogas, e a percepção da violência. Para identificar as diferenças nas histórias individuais, foram realizadas entrevistas com 21 alunos. Desses, seis apresentaram auto-estima elevada, enquanto que oito tiveram uma auto-estima média e sete mostraram uma auto-estima baixa. Os alunos com auto-estima elevada utilizaram adjectivos positivos (“amigo”, “legal”, “simpático”) para se descreverem; entre os de baixa auto-estima prevaleceram as ideias negativas (“malcriado”, “envergonhado” e “preguiçoso”). A aceitação corporal também decresce à medida que o nível de auto-estima diminui, verificando-se que os adolescentes com auto-estima mais elevada se definiram como “lindos” e “exuberantes”, enquanto que os que a tinham reduzida se classificaram como “feios” e “sem graça”.

No estudo de Assis e Avanci (2004), o relacionamento familiar é um dos aspectos preponderantes na questão do sentimento dos adolescentes em relação a si próprios. Problemas como a separação dos pais e a falta de dinheiro são encarados de forma diferente entre os grupos de alunos. Aqueles com auto-estima mais positiva tendem a acreditar que as coisas vão melhorar, enquanto que os que evidenciam uma auto-estima mais depreciativa revelam marcas mais profundas. Quanto às lembranças da infância, alunos com auto-estima mais elevada costumam citar momentos de felicidade e alegria, enquanto que os de auto-estima mais reduzida demonstraram alguma dificuldade em se lembrarem da infância e relataram mais situações de solidão e violência. A maioria dos alunos com auto-estima baixa mostra incerteza quanto ao sentimento de ser amado pelos

pais. Afirmaram, duas vezes mais, que o relacionamento com a família é mau, quando comparados com os jovens com uma auto-estima alta, tendo também descrito os pais como pessoas que não dialogam e que os reconhecem sobretudo pelos seus defeitos. Na sua generalidade, os alunos com uma auto-estima superior tendem a participar mais regularmente nas aulas, em grupos desportivos, artísticos e organizações estudantis; além disso, declaram ter um clima escolar positivo devido ao convívio salutar com os amigos e professores. Em contrapartida, os estudantes com uma auto-estima inferior tiveram dificuldades em recordar os momentos positivos da escola.

Os dados que apresentamos previamente justificam a necessidade desta competência ser trabalhada junto de estudantes do ensino superior e a possibilidade de modificar o modo como se avaliam a si mesmos. No entanto, é de referir que não basta um simples acontecimento para alguém fortalecer a sua auto-estima, mas são necessários, cumulativamente, tempo e esforço para que tal se verifique. Além disso, é muito útil recorrer a técnicas confirmadas para a revigorar, entre as quais destacamos a reestruturação cognitiva, através da qual um indivíduo toma consciência das suas ideias negativas e irracionais, e substitui essas apreciações por outras mais positivas, funcionais e realistas, que lhe servem de ajuda para enfrentar mais eficazmente os seus problemas.

3.3. Auto-realização

Apesar da amplitude e indefinição subjacente à noção de auto-realização, consideramos este construto importante para o sucesso pessoal, social e profissional dos estudantes do ensino superior. Para isso, analisamos a vasta bibliografia sobre assunto, a fim de identificar este conceito e, sobretudo, os programas de intervenção que, explícita ou implicitamente, fomentam a auto-realização (Bühler, 1961; Rogers, 1969, 1974, 1985, 1986; Maslow, 1970, 1971, 1991, 1983; Carkhuff, 1972; Ardell, 1982; Cian, 1990; Danish *et al.*, 1992ab; Dias, Cruz & Danish, 2001; Dias, 2002; Fizzotti, 1992, 1997; Frankl, 1989, 1993, 1995; Hernández & Aciego, 1991; Zacarés & Serra, 1998; Aciego, Domínguez & Hernández, 2003; Bernal, 2003; Bruscaglioni & Gheno, 2004; Alonso-Gancedo & Iriarte, 2005).

A auto-realização consiste na “capacidade de operacionalizar a tendência humana para expandir, desenvolver e realizar, de modo autónomo, as potencialidades pessoais, sociais e profissionais” (Jardim & Pereira, 2006: 91). Assim, podemos afirmar que um indivíduo se encaminha para a realização da plenitude do seu ser quando satisfaz as

suas necessidades, encontra um sentido para as suas acções e vivencia um sentimento de bem-estar.

Uma leitura integrada das teorias humanistas mais conhecidas, faz-nos convergir para a concepção anteriormente apresentada de auto-realização. Partindo do pressuposto de que o ser humano tem, dentro de si, a aspiração a direccionar-se para significados, valores e finalidades, este conceito pressupõe que a pessoa transcenda as fronteiras do imediato e do presente, sendo esta exigência experimentada como inquietação, como carência de satisfação e como chamamento a ser o que pessoa é (Fizzotti, 1997).

Zacarés e Serra (1998) distinguem três concepções fundamentais da auto-realização na psicologia humanista: auto-realização como motivação e necessidade (Maslow), auto-realização como “consumação do curso da vida” (Bühler e Frankl) e auto-realização como processo para se tornar pessoa total (Rogers) – que passamos a explicitar.

Segundo Maslow (1983, 1991), a auto-realização pressupõe a satisfação das necessidades básicas ou de sobrevivência física, de amor e de pertença, de estima ou de atenção; só depois de estarem satisfeitas essas necessidades, é possível passar para as necessidades de crescimento ou metanecessidades (totalidade, perfeição, cumprimento, justiça, vida, simplicidade, beleza, bondade, singularidade, felicidade, jogo, verdade, modéstia). São estas que conduzem à auto-realização, facto que é o resultado das potencialidades terem sido desenvolvidas plenamente. Maslow estudou a auto-realização em pessoas que, segundo o seu critério, tinham alcançado esse estado ideal, como Abraham Lincoln, Thomas Jefferson, Mahatma Gandhi, Albert Einstein, Eleanor Roosevelt, William James e Benedict Spinoza, entre outros. Após o estudo das suas biografias, escritos, feitos e palavras, identificou dezoito traços comuns a todos eles, e chegou à conclusão que raramente se alcança este estado final de crescimento pessoal. A maioria das pessoas funciona praticamente durante toda a sua vida num nível inferior, a que o autor denomina de “psicopatologia da normalidade”.

Se Maslow não fez uma proposta evolutiva da auto-realização, Charlotte Bühler (1961) apresentou uma abordagem por etapas evolutivas da auto-realização, com a preocupação de definir o que constitui uma vida bem sucedida ou fracassada a partir do balanço que cada sujeito faz ao longo da sua trajectória existencial: desde o nascimento até aos 15 anos – período anterior à determinação de uma meta vital; dos 15 aos 25 anos – autodeterminação das metas de forma experimental; dos 25 aos 45 anos –

determinação das metas mais específicas e definitivas; dos 45 aos 65 anos – avaliação de até que ponto se aproximou do cumprimento das metas; dos 65 anos em diante – período da integração e da plenitude, isto é, verificação se o indivíduo teve êxito na concretização dos seus objectivos.

O sentimento de “vida bem sucedida”, de plenitude ou de consumação, pressupõe que foram potenciadas as tendências básicas humanas: tendência para a satisfação das necessidades (como inclinação para o relaxamento e a felicidade entendida no sentido do usufruto hedonista); tendência para a adaptação auto-limitativa (predisposição para a limitação, segurança e pertinência com vista ao reconhecimento do “eu”); tendência para a expansão criadora (como propensão para a transcendência e a acção generativa); e tendência para a manutenção da ordem interior (expressa em termos de integração autónoma, de auto-suficiência e de paz interior). Nas suas investigações de carácter biográfico, Bühler concluiu que o resultado positivo ou negativo desse “balanço vital” depende directamente da tensão entre as quatro tendências mencionadas, reconhecidas pelos sujeitos investigados como decisivamente influentes no curso das suas vidas.

Na mesma perspectiva de preocupação com o sentido da existência, Vítor Frankl (1993) apresenta o conceito de vontade de sentido, que significa o esforço do indivíduo em encontrar um significado para a sua vida. Para ele, esta noção constitui a força motivacional primária na pessoa, o que a leva à auto-transcendência, que consiste na capacidade de abertura à realidade e de descoberta dos significados para além dela mesma. A auto-transcendência manifesta-se, particularmente, na intencionalidade dos fenómenos humanos, que pode ser aferida através da tendência para o cumprimento de um sentido e a realização de valores. Assim, a auto-realização acontece de um modo espontâneo como consequência da auto-transcendência.

Enquanto Maslow (1991) baseou as suas ideias em estudos de caso de “modelos de vida”, Rogers (1985) fundamentou a sua concepção na sua experiência como psicoterapeuta, o que suscitou uma perspectiva da auto-realização como processo (de se tornar pessoa integral, como resultado do trabalho ao longo do tempo). A pessoa que funciona integralmente, segundo Rogers (1985: 166), está “aberta à experiência”, isto é, os seus construtos cognitivos são flexíveis e mutáveis, susceptíveis de modificação a partir da nova evidência proveniente da vivência interna. A pessoa aceita a responsabilidade do seu comportamento, aceita-se a si mesma e aos outros, e é capaz de se adaptar às circunstâncias da vida. Esta peculiar abertura à experiência implica que ela mostre uma espécie de “sensibilidade emocional amplificada”, mediante a qual pode

experimental de um modo mais intenso uma grande variedade de sentimentos. A pessoa que funciona integralmente está envolvida num processo vital que, mais do que um destino, é uma orientação. Trata-se de uma direcção que impele o próprio sujeito ao seu itinerário de vida quando alcança um grau suficiente de liberdade individual, sustentado pela congruência entre o autoconceito e a própria experiência.

Uma noção de funcionamento pleno próxima de Rogers, mas com diferenças notórias, é a de Carkhuff (1972), que advoga a meta do crescimento da pessoa total. Este autor indica a necessidade de um trabalho de aprendizagem de várias faculdades que a pessoa deve adquirir para desenvolver, manter e completar num nível óptimo. A pessoa total desenvolve-se em três dimensões – física, emocional e intelectual – as quais devem estar unidas e integradas; e abarca um conjunto de capacidades, perfeitamente observáveis, que são classificadas em aptidões de vida, de aprendizagem e de trabalho. Finalmente, Carkhuff apresenta a pessoa total como o produto de um longo processo de aprendizagem, em que, através da aquisição de aptidões de ordem física, emocional e intelectual, torna-se ser capaz de actuar criativamente.

Daqui podemos inferir que trabalhar a competência da auto-realização significa, essencialmente, focalizar-se no interior da pessoa (mais no ser do que no ter) e definir caminhos de realização. Dentro deste processo, o importante é não delegar a responsabilidade a algo exterior à pessoa, para que o que manifeste através da sua fisiologia, dos seus comportamentos e das suas escolhas existenciais seja o reflexo do que experimenta dentro de si: as convicções sobre o seu valor e o seu direito a ser feliz. Mudar ou clarificar estas convicções significa imprimir qualidade à vida e otimizar o próprio desenvolvimento através da expansão de todas as potencialidades pessoais, sociais e profissionais. O psicodrama, a projecção do futuro, a definição de objectivos pessoais e a transformação de medos em coragem são algumas das técnicas a que se pode recorrer para facilitar a auto-realização (Jardim & Pereira, 2006: 95-97).

Apresentamos de seguida dois programas que têm como objectivo promover a auto-realização, tendo ambos como destinatários privilegiados alunos que estão a definir o seu projecto de vida.

O “Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal” (PIECAP) (Hernández & Aciego 1991), que se destina a qualquer nível escolar a partir dos 10 anos, com a devida adaptação, é especialmente dirigido a alunos entre os 13 e 18 anos. Tem como objectivo fundamental fomentar o crescimento pessoal e a auto-realização dos estudantes, tornando-os capazes de gerar ideais e projectos que

sustentem um sentido existencial. Este programa fundamenta-se na concepção cognitiva das atitudes – dimensões cognitiva, afectiva e comportamental.

O “Programa Goal – Going for the goal” (Danish *et al.* 1992), destina-se a adolescentes-estudantes, prevendo-se a sua aplicação durante o horário escolar ou depois das aulas. Procura fomentar o sucesso através do desenvolvimento de competências, tendo como objectivos: (1) ensinar o sentido do controlo pessoal e da confiança no futuro; (2) promover competências pessoais e a autoconfiança, ensinando a planear a vida e a procurar a ajuda dos outros; (3) exercitar aptidões comportamentais e cognitivas, o que envolve o ensino de competências pessoais para que os jovens possam desenvolver comportamentos saudáveis e prevenir condutas de risco; (4) promover no jovem resiliências para ultrapassar os efeitos de comportamentos passados nefastos.

Apesar da ambiguidade do conceito de auto-realização, as concepções humanistas e os programas analisados evidenciam a importância da motivação e da satisfação das necessidades humanas, a exigência da definição de um sentido existencial e o desafio do desenvolvimento pleno da pessoa. Se tal não acontece, ou seja, se o processo de auto-realização é obstaculizado ou impedido, surge o desconforto, o sofrimento, a falta de significado e, por fim, a psicopatologia. Não poder auto-realizar-se bloqueia o fluxo vital do indivíduo, desvia-o para metas incongruentes e insatisfatórias. Indubitavelmente, promover esta competência junto de estudantes do ensino superior significa colaborar para superar situações de mal-estar, estados de ansiedade e de depressão.

3.4. Empatia

Apesar de ser um conceito deveras vulgarizado na linguagem corrente, segundo o qual uma pessoa empática é sensível, calorosa e amigável, a sua história é longa e controversa. A ideia que mais se aproxima do significado de empatia foi introduzida, em 1897, no contexto de trabalhos sobre a percepção e a apreciação de obras de arte, ao falar-se de “sentir-se dentro” do produto artístico e captar o sentimento ali expresso; mais tarde, passou a evidenciar imitação motora, sendo entendido como uma reprodução interior; foi, posteriormente, objecto de especulação sociológica para, finalmente, ser aceite nas áreas da educação e da psicologia (Bryant, 1982; Thompson, 1987; Goldstein & Michaels, 1995; Del Prette & Del Prette, 2005: 148).

Etimologicamente, a palavra empatia tem origem no termo grego “*empáttheia*”, e significa “entrar dentro do sentimento”, designando, assim, a capacidade de perceber a experiência subjectiva de outra pessoa. Porém, no âmbito da psicologia, nunca houve consenso quanto ao seu uso e à sua definição. Só após a divulgação das teorias das inteligências múltiplas e da inteligência emocional (Gardner, 1993) é que este construto passou a fazer parte de muitos projectos de investigação (Hofman, 1982, 2000; Goldstein & Michaels, 1995; Roberts, & Strayer, 1996; Ickes, 1997; Falcone, 1998; Queirós, 1999; Vallés & Vallés, 2000; Del Prette & Del Prette, 2005). No entanto, Rogers (1975, 1985) foi pioneiro ao desenvolver sobejamente o conceito da escuta empática, apesar de num âmbito muito específico, o da intervenção terapêutica; por isso, julgamos que este foi o autor que criou as efectivas condições para a posterior divulgação deste conceito, destacando-se, nesse sentido, também a obra de Eisenberg e Strayer (1992).

Na sua ampla revisão dos estudos sobre a definição da competência em causa, Hofman (2000) identifica dois ângulos de análise: um primeiro refere-se à empatia como uma espécie de “consciência” que alguém possui dos estados anímicos do outro (tem a ver com percepções, pensamentos, sentimentos e intenções) – neste caso, é vista como a habilidade de compreender reacções emocionais de uma pessoa de acordo com o contexto, transpondo a imaginação e assumindo o papel do outro como referência descritiva; um segundo, como resposta afectiva vicária aos sentimentos percebidos no interlocutor – aqui, o acto de ser empático envolve, não somente a aptidão para compreender o mundo afectivo do outro, mas também a capacidade de a demonstrar através de comportamentos comunicacionais adequados.

Identificamos três componentes fundamentais no conceito de empatia: cognitivo, afectivo e comportamental. A dimensão cognitiva caracteriza-se pela capacidade de compreender exactamente os sentimentos e perspectivas da outra pessoa; a dimensão afectiva distingue-se pela capacidade de ter sentimentos de compaixão, de preocupação e de simpatia; a dimensão comportamental indica a capacidade de transmitir um entendimento explícito do sentimento e da perspectiva do outro, de tal forma que este se sinta profundamente compreendido (Davis, 1983; Hofman, 2000). Estes três tipos de componentes funcionam de um modo integrado sempre que alguém é empático, isto é, quando o objectivo é validar sentimentos desencadeados tanto por experiências positivas como negativas.

A escuta empática ocorre em duas etapas – compreensão e comunicação: na primeira o indivíduo compreende a perspectiva e os sentimentos da pessoa-alvo (prestar

atenção) e experiencia o que está a escutar (ouvir sensivelmente); na segunda, comunica esse entendimento de forma sensível (verbalização empática) (Egan, 1994; Nichols, 1995; Greenberg & Elliot, 1997). Enumeramos, agora, os seguintes procedimentos que lhe são inerentes:

1. **Concentração atenta:** envolve "estar com" a outra pessoa, física e psicologicamente, o que é demonstrado sobretudo através de comportamentos não verbais: (1) olhá-la directamente, adoptando uma postura que expresse envolvimento; (2) assumir uma postura aberta, evitando cruzar os braços e as pernas; (3) inclinar-se levemente em direcção à pessoa; (4) acenar com a cabeça e usar vocalizações breves quando esta revela algo importante; (5) adoptar uma postura descontraída, evitando demonstrações de impaciência e desinteresse. A atenção implica identificar, também, as emoções expressas através de mensagens não verbais, tais como o comportamento corporal (e.g., postura e movimentos), as expressões faciais (e.g., sorriso, meneios da cabeça e franzir de testa), a relação entre a voz e o comportamento (e.g., tom de voz, intensidade, inflexão, tempo entre as palavras e fluência) e a observação de respostas automáticas (e.g., respiração acelerada, rubor, palidez e dilatação das pupilas).
2. **Escuta autêntica:** implica dar ao outro a oportunidade de ser ouvido nas suas próprias palavras, sem ser julgado, apreciando-o tal como é, aceitando os seus sentimentos e ideias, o que faz com que a pessoa se sinta entendida, reconhecida, aceite e valorizada; os indicadores do "ouvir sensivelmente" são: (1) abstrair-se, por alguns instantes, de si próprio e centrar-se totalmente nas perspectivas, desejos e sentimentos da pessoa alvo; (2) observar e entender os comportamentos não verbais que esta manifesta quando fala, reconhecendo as emoções subjacentes; (3) colocar-se no lugar do outro, identificando-se com os seus sentimentos, perspectivas e desejos; (4) pensar sobre a relação entre o que foi observado e interpretado, a fim de posteriormente o comunicar ao interessado.
3. **Verbalização empática:** a função da verbalização empática é fazer com que a outra pessoa se sinta compreendida, encorajando-a a explorar as suas preocupações de forma mais completa; isto é conseguido através de duas estratégias: (1) tentar explicar e validar os sentimentos e perspectivas da outra

pessoa, sem julgar; (2) relacionar o contexto, a perspectiva e os sentimentos da outra pessoa.

Ainda acerca da natureza desta competência, Colasanti (1997) considera quatro abordagens: (1) os investigadores que a interpretam como um estado experiencial, definem a empatia como uma reacção emocional, como um entrar na vivência subjectiva do outro ao ponto de experimentá-la como sua; assim entendida, é sustentada por processos de natureza diversa: processos instintivos, processos inconscientes de identificação e processos de participação reflexiva do estado afectivo do outro; (2) aqueles que interpretam a empatia como um processo cognitivo consideram-na essencialmente como compreensão cognitiva, ou seja, como capacidade de assumir o papel do outro, de tal forma que vêem o mundo do seu ponto de vista, sem, todavia, experimentarem necessariamente os seus estados emocionais; assim, o comportamento empático é entendido como o resultado de processos mentais e emocionais; (3) os autores que a interpretam como um processo cognitivo-afectivo deixam em aberto a questão do modo como estas duas categorias de funções interagem, não ficando claro se, na compreensão empática, precedem as funções cognitivas ou as afectivas, nem de que modo deve ser ponderada a sua influência na interdependência recíproca; (4) aqueles que interpretam a empatia como uma competência entre raças tendem a acentuar as unidades processuais que a operacionalizam; esta competência, assim entendida, coincide com a capacidade de seguir e de acompanhar o fluxo das experiências do outro, verbalizando-as momento por momento.

Atendendo às interpretações e aos componentes anteriormente apontados, há que atentar também em alguns indicadores, sempre que é perseguido o objectivo de implementar o desenvolvimento da competência da empatia (Del Prette & Del Prette, 2005); são eles: (1) observar, prestar atenção e ouvir efectivamente o outro; (2) demonstrar interesse por aquilo que ele expressa; (3) inferir os sentimentos experimentados pelo interlocutor; (4) compreender as suas situações, assumindo adicionalmente a sua perspectiva; (5) demonstrar respeito pelas diferenças entre os indivíduos; (6) expressar compreensão em relação aos sentimentos ou experiências comunicados; (7) disponibilizar-se para prestar ajuda; (8) partilhar experiências ou o que quer que seja necessário para validar os sentimentos expressos.

Tendo em conta as supracitadas alocações, definimos empatia do seguinte modo: consiste na capacidade de escutar de modo a perceber os pensamentos, os sentimentos e as intenções do interlocutor, fornecendo adequadamente a compreensão da situação

expressa e o encorajamento para situações futuras semelhantes. Nesta definição, articulam-se os três componentes da empatia: o cognitivo (adoptar o ponto de vista do interlocutor), o afectivo (experimentar a emoção do outro, mantendo a distância emocional necessária) e o comportamental (expressar compreensão e encorajamento), conforme postulam os diversos autores que vimos (Roberts & Strayer, 1996; Hofman, 2000; Del Prette & Del Prette, 2005).

Dentro deste construto sobressai o facto de a compreensão empática implicar que alguém se coloque no lugar de uma terceira pessoa, a fim de compreender os seus sentimentos, pontos de vista, atitudes e tendências. Predomina um tipo de compreensão distinto do puramente racional, uma vez que procura apreender os dados da mesma forma que o próprio sujeito os apreende, para melhor o apoiar na solução escolhida. Trata-se, portanto, de uma atitude facilitadora que conduz a uma participação efectiva no processo de resolução de um problema, possibilitando uma aproximação gradualmente mais profunda e mais intensa. No entanto, ser empático implica, também, não se envolver emocionalmente, nunca perdendo o sentido do seu “eu” e da própria individualidade (Jardim, 1996, 2003).

Além da compreensão que conceito encerra, é de considerar o facto de a empatia ser uma habilidade de comunicação, envolvendo o recurso, não só à comunicação verbal, como à comunicação não verbal. A linguagem não verbal acompanha a mensagem empática, intelectual e afectiva que a pessoa transmite; através de um olhar, de um gesto, de um sorriso, sente-se a compreensão alheia. Nessa linha de orientação, as respostas empáticas devem ser curtas, concretas e precisas (Lazure, 1994).

Querendo agora objectivar a nossa operacionalização do desenvolvimento desta competência, consideramos fundamental que, no “training” da mesma, sejam assumidas pelos participantes atitudes caracterizadas pela: (1) concentração no interlocutor, dando atenção à sua comunicação verbal e não verbal, demonstrando interesse em escutá-lo e em acompanhá-lo na sua exposição; (2) aceitação incondicional dos conteúdos expressos, suspendendo, à partida, os juízos de valor sobre o que é dito; (3) compreensão dos sentimentos expressos verbal e não verbalmente; (4) afirmação da própria individualidade, vivenciando, simultaneamente, a experiência de proximidade e de liberdade em relação ao outro; (5) manifestação de compreensão, fazendo referência aos conteúdos essenciais transmitidos pelo emissor, reformulando, verbalizando ou fazendo perguntas abertas, mostrando estar próximo do outro naquilo que diz e sente, e encorajando o interlocutor para que prossiga com os seus propósitos.

Desenvolver a habilidade social da empatia requer, portanto, autocontrolo da reacção imediata ao comportamento do interlocutor, observação acurada das pistas que sinalizam a situação deste, especialmente as não verbais (e.g., postura, gestos e forma de olhar) e paralinguísticas (e.g., fala rápida, excesso de pausas e gaguez), assumpção de perspectiva (e.g., colocar-se no lugar do outro) e disposição para ouvir, demonstrada também por meio de componentes verbais e não verbais que facilitam a partilha da experiência (Franta & Salonia, 1992; Franta & Colasanti, 1993; Castanyer, 2003).

Entre as várias estratégias facilitadoras do desenvolvimento desta competência, destacamos as seguintes: instruções, modelagem, “feedback”, reforço e “role-playing” (Franta, 1988; Vallés & Vallés, 2000; Ferreira, 2003; Del Prette & Del Prette, 2005).

São estes os instrumentos de avaliação da empatia em jovens e adultos, que mais têm sido utilizados nas investigações: “Hogan Empathy Scale” (HES) (Hogan, 1969), “Questionnaire Measure of Emotional Empathy” (QMEE) (Mehrabian & Epstein, 1972) e “Interpersonal Reactivity Index” (IRI) (Davis, 1980). É de referir que o QMEE foi desenvolvido tendo em conta uma medida de empatia mais emocional e o HES pode ser considerado como um instrumento que mede índices mais cognitivos (Cliffordson, 2001).

A constatação da importância do comportamento empático na qualidade das relações interpessoais motivou a criação de programas de desenvolvimento desta competência, entre os quais se destacam os trabalhos de Falcone (1998), bem como a integração desta capacidade em muitos programas de habilidades sociais (Queirós, 1999; Vallés & Vallés, 2000; Ferreira, 2003; Del Prette & Del Prette, 2005).

As crescentes investigações realizadas sobre este tema, que têm permitido uma conceptualização mais clara dos componentes e formas verbais e não verbais da comunicação empática, demonstram que são muitos os benefícios desta competência, sendo que: é muito útil para a manutenção da qualidade dos relacionamentos; provoca efeitos interpessoais muito positivos, como o entendimento, o aprofundamento relacional e a superação de conflitos; afecta efeitos sociais importantes, como a popularidade entre os amigos e a satisfação no relacionamento; reduz problemas emocionais e psicossomáticos naqueles que são escutados empaticamente; afecta a satisfação da relação conjugal e é preditora do ajuste entre casais. O que nos leva a concluir, também, da importância desta competência para a promoção do sucesso académico.

3.5. Assertividade

No âmbito das competências sociais, consideramos fundamental para o desenvolvimento do jovem adulto o trabalho sobre a assertividade, competência esta que nos últimos anos tem ganho proeminência na literatura da especialidade (Caballo, 1988, 1993, 1998; Hundert, 1995; Verdugo, 1997; Gillen, 2001; Del Prette & Del Prette, 2001, 2003, 2005; Monjas, 2002; Castanyer, 2003).

A palavra assertividade vem de "assero", que, em latim, significa "afirmar", expor de forma positiva o que se deseja transmitir. Uma pessoa assertiva expressa o mais directamente possível o que pensa e o que deseja, escolhendo um conjunto de atitudes adequadas para cada situação, de acordo com o local e o momento. A assertividade permite uma comunicação directa por meio de um comportamento que habilita o indivíduo a agir no seu interesse, a defender-se sem ansiedade excessiva, a expressar os seus sentimentos de forma honesta e adequada, fazendo valer os seus direitos sem negar os dos outros. Portanto, pode ser definida como "uma forma comportamental de comunicar, que significa afirmar o que cada um quer, sente e pensa, dando, simultaneamente, espaço de afirmação ao outro" (Jardim & Pereira, 2006: 108).

De qualquer modo, convém referir que a literatura revista acerca do comportamento assertivo não é unânime na definição de assertividade. Mas há um aspecto em que a maioria dos investigadores deste tema concordam (Caballo, 1993; Castanyer, 2003; Gillen, 2001; Del Prette, 2003, 2005): consideram três formas fundamentais de comunicação que se utilizam e que variam de acordo com o local, a situação e os interlocutores – passividade, agressividade e assertividade, sendo que alguns se referem também à passividade/agressividade ou manipulação.

Quando queremos demarcar os indicadores que servem para operacionalizar este construto, a divergência também é notória. No entanto, podemos dizer que há uma convergência para três dimensões de análise: o tipo de comportamento, a expressão corporal e as acções ou atitudes. Passamos a examinar cada uma destas formas de comunicação e as suas dimensões, com os respectivos indicadores que podem servir para a sua análise, intervenção e avaliação.

O comportamento passivo caracteriza-se pela ansiedade, que é gerada pela fuga ao confronto com os outros, pelo desejo de ser compreendido e pela preocupação em relação à opinião a seu respeito; nesta situação, o contacto visual é mínimo, a voz é hesitante e o seu volume é baixo, a postura é encolhida e há dificuldade em movimentar

as mãos; as atitudes são, igualmente, a expressão da passividade, tais como a justificação excessiva, a procura de aprovação e de simpatia, e a cedência fácil.

O comportamento agressivo também se caracteriza pela ansiedade, mas, aqui, esta é originada pelo desejo exagerado de vencer, mesmo que seja à custa dos outros, e pela preocupação excessiva em defender as próprias ideias, projectos e perspectivas, face às dos outros; a expressão corporal caracteriza-se pelo máximo contacto visual, pela voz alta e seca, pela postura sobranceira e pela tendência para apertar os dedos e para apontar; podem ser observadas certas atitudes, tais como o culpabilizar e criticar os demais, o interromper com frequência, o usar o sarcasmo e o dar ordens.

No comportamento assertivo, a ansiedade vivenciada assume outros contornos: defender os próprios direitos mas, ao mesmo tempo, aceitar que as outras pessoas também têm os seus; conseqüentemente, o contacto visual é suficiente para dar a entender a sinceridade da posição expressa, o tom de voz é moderado, a postura comedida e segura, a expressão corporal é congruente com as palavras expressas; no âmbito das atitudes, destaca-se o facto de que, quando alguém assume um comportamento assertivo, ouve o que é substancial e procura entender o seu interlocutor, trata as pessoas com respeito, aceita soluções, explica as próprias intenções, vai directo ao assunto e insiste na concretização de determinado objectivo.

A assertividade tornou-se sinónimo de “aptidões sociais”, como podemos verificar na definição de Caballo (1993), referindo-se a elas como um conjunto de comportamentos, tidos por um individuo num contexto interpessoal, que expressa os seus sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos de um modo adequado à situação, respeitando também esses comportamentos nos outros, e que, geralmente, resolve os problemas imediatos da situação e minimiza a probabilidade de problemas futuros.

Ligada ao conceito de assertividade e de aptidões sociais, vulgarizou-se, também, a expressão “competência social”, que Del Prette e Del Prette (2005: 33) definem do seguinte modo: “A competência social é a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e acções em função de objectivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando conseqüências positivas para o indivíduo e para a sua relação com as demais pessoas.”

Partindo desta definição, concluímos, atestando três aspectos relativos à assertividade: não é uma competência inata, determinada pelo código genético ou pela incapacidade de alguém, mas tem a ver com comportamentos – como tal, caracteriza-se

por ser observável, mensurável e passível de modificação; não é uma competência do âmbito intrapessoal, já que nela interagem o outro, as situações e os contextos em que se verificam tais comportamentos; é um comportamento que se refere à eficácia e à satisfação nas interações sociais, do qual resulta o bem-estar de todos os interlocutores.

Segundo Jardim e Pereira (2006: 110), o desenvolvimento da assertividade exige um treino sistemático, em que o indivíduo aprende e reaprende a autenticidade através de uma prática regular e gradual. Ser autêntico consiste em exprimir-se eficazmente tendo como objectivo a evolução satisfatória e realista da situação comunicacional. Para isso, é necessário conhecer os seguintes aspectos: que tipo de comportamento provoca esta ou aquela reacção; evitar a mímica e a entoação contrária às palavras; tentar descrever as próprias reacções, em vez de avaliar as acções dos outros; exprimir-se de forma positiva em vez de desvalorizar, julgar, criticar, ridicularizar ou fazer interpretações, facilitando a expressão dos sentimentos dos outros.

Esta (re)aprendizagem é possível através do recurso a estratégias e técnicas que possibilitem o desenvolvimento e a generalização das atitudes e dos comportamentos desejados. Antes de enunciar essas técnicas, interessa salientar que, num treino pessoal ou de grupo, ao usarmos uma técnica, devem ser tidas em conta as três dimensões conceptuais que servem para avaliar o nível de adequação de um comportamento: a dimensão comportamental (o tipo de aptidão), a dimensão pessoal (as variáveis cognitivas) e a dimensão situacional (o contexto ambiental). Trabalhar a assertividade implica conhecer bem este tipo de competência, ter em atenção as características específicas da pessoa envolvida e as circunstâncias em que se processa um determinado comportamento.

Além disso, para conceptualizarmos e avaliarmos este comportamento, precisamos de dar atenção aos componentes verbais (conteúdo expresso, humor, perguntas e respostas), não verbais (expressão facial, olhar, sorriso, postura, orientação, distância/contacto físico, gestos, aparência) e paralinguísticos (volume de voz, entoação, timbre, fluidez, velocidade, clareza, duração da locução) de toda e qualquer comunicação.

Entre as várias estratégias facilitadoras do desenvolvimento da competência da assertividade, indicamos, então, as seguintes: instruções, modelagem, “feedback”, reforço, definição de objectivos, imaginação, redução da ansiedade e resolução de problemas (Jardim & Pereira, 2006: 110-112).

A avaliação da assertividade serve para identificar os problemas e/ou dificuldades que alguém possui nesta área, para depois planificar e avaliar a sua evolução na aprendizagem comunicacional. Numa perspectiva cognitivo-comportamental, interessa avaliar as três dimensões principais da assertividade: o comportamento, o pensamento e o estado fisiológico ou emocional. No entanto, convém referir que existem algumas dificuldades em avaliar correctamente esta competência. Segundo Monjas (2002), os principais problemas da avaliação de aptidões sociais, como seja a assertividade, são os seguintes: não existe unanimidade na sua conceptualização; a natureza do comportamento interpessoal é complexa; muitos dos instrumentos existentes carecem de fidelidade e de validade; além de que, apesar de se terem desenvolvido alguns instrumentos de avaliação do sistema comportamental, neste momento escasseia a avaliação dos componentes cognitivos e afectivos.

Podem ser utilizadas várias técnicas para a avaliação da assertividade, como observação natural ou directa, questionários ou entrevistas, testes sociométricos, “role-playing”, auto-registos e auto-observação. A título exemplificativo, fazemos referência ao “Inventário de Habilidades Sociais” (IHS) (Del Prette & Del Prette, 2001), que serve para avaliar o repertório de aptidões sociais de jovens e de adultos. É um instrumento composto por 38 itens, apresentando cada um deles uma reacção perante uma situação interpessoal quotidiana, na qual o inquirido avalia a sua frequência numa escala de cinco pontos (que varia entre “Nunca”, “Raramente”, “Às vezes”, “Sempre” ou “Quase sempre”). Este inventário averigua o resultado total em cinco factores: confronto e auto-afirmação em situações de risco, auto-afirmação na expressão de sentimentos positivos, conversação e desenvoltura social, auto-exposição a desconhecidos e em situações novas, e autocontrolo da agressividade.

Para o desenvolvimento da assertividade têm sido planificados e implementados vários programas, sob a forma de treino de aptidões sociais. Trata-se de uma área que, ultimamente, tem suscitado especial interesse, de tal modo que qualquer intervenção psicológica pressupõe o seu treino. Disso são exemplo as suas aplicações no campo clínico e no campo da promoção das competências pessoais e profissionais, com a finalidade de tratar distúrbios graves ou, simplesmente, com o objectivo de se fazer uma prevenção primária.

A título ilustrativo, fazemos referência a alguns programas que, no âmbito educativo, espoletam o desenvolvimento da assertividade: Monjas (2002) – “Programa de Enseñanza de las Habilidades de Interacción Social” (PEHIS); Verdugo (1997) –

“Programa de Habilidades Sociais” (PHS); Del Prette & Del Prette (2005) – “Programa de Treinamento de Habilidades Sociais” (PTHS).

Os resultados das investigações realizadas apontam para a importância do treino das aptidões sociais, demonstrando a sua efectividade no desenvolvimento de comportamentos socialmente hábeis, o que confirma, também, a eficácia das técnicas utilizadas para o ensino de tais condutas. Além disso, constatamos que os estudantes bem sucedidos revelam bons índices de aptidões comunicacionais; como tal, consideramos pertinente o enquadramento da assertividade numa intervenção que almeja o sucesso dos estudantes do ensino superior.

3.6. Suporte social

Ao nível do ensino superior, têm sido desenvolvidos vários trabalhos tendo em vista treinar os estudantes para dar apoio aos seus próprios colegas – quando estes experimentam dificuldades na adaptação ao meio académico, quando não têm facilidade em fazer amigos, quando sofrem uma separação ou perda, quando se sentem socialmente excluídos e isolados, ou quando são mal sucedidos em algum aspecto da sua vida pessoal ou académica (Franta, 1985; Cutrona & Russel, 1990; Egan, 1994; Funk, Monroe & Walker, 1994; Ribeiro, 1999; Cowie & Wallace, 2000; Bernardino, 2003; Pinheiro, 2004; Pinto *et al.*, 2005; Diniz & Almeida, 2005; Motta *et al.*, 2005; Pereira, 2005, 2005a; Francisco, 2006).

A competência do suporte social consiste na capacidade de operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades no sentido de apoiar e de ser apoiado, sempre que alguém necessita de ajuda para solucionar determinado problema. Este construto contém as interacções dos potenciais recursos sociais que suportam a pessoa, quando esta precisa de receber ou de dar apoio, dentro de uma determinada rede social. Assim definido, este conceito e comportamento tem o poder de promover o desenvolvimento, a saúde, o bem-estar e o sucesso do indivíduo, de reforçar a sua capacidade de reacção ao stress e de implementar mudanças positivas em situações de crise.

De acordo com Vaz-Serra (2002: 129-134), e baseando-se este em Cutrona e Russel (1990), identificamos os seguintes tipos de suporte social nas interacções humanas: (1) suporte existencial – reconhecer o outro como alguém importante e digno de confiança, através de expressões verbais e não verbais que confirmam o valor do seu ser e da sua existência; (2) suporte emocional – estimar e aceitar o outro, com os seus

aspectos mais positivos e menos benéficos, através de intervenções de apoio, tanto nos momentos de sucesso como nos de fracasso; (3) suporte perceptivo – ajudar um indivíduo a efectuar uma avaliação mais correcta dos seus problemas, a conferir outro significado a essas situações complicadas e a estabelecer objectivos mais realistas; (4) suporte informativo – prestar informações e orientações que facilitam a resolução de problemas práticos e tomadas de decisão; (5) suporte instrumental – disponibilizar ajudas concretas em termos materiais ou de serviços, para a resolução de determinado tipo de dificuldade; (6) suporte social – promover a participação em actividades de lazer ou culturais, que não só distraem o indivíduo como o podem aliviar das tensões acumuladas no dia-a-dia, fazendo-o sentir parte integrante de uma rede social.

Além disso, a conceptualização do suporte social exige a explicitação do conceito de rede social: trata-se do conjunto de pessoas e organismos que proporcionam o apoio que seja necessário, tais como a família, os amigos, os conhecidos e as instituições que perseguem objectivos de serviço social. Nesse sentido, é de referir que a família e os amigos desempenham um papel particularmente relevante na ajuda ao sujeito, para que este realize os seus compromissos quotidianos e para que supere os obstáculos experimentados em situações difíceis – como são aqueles vivenciados constantemente pelos estudantes do ensino superior (Bernardino, 2003).

A comumente expressão “social network” refere-se, pois, às relações interpessoais, aos laços entre os membros de uma população e à ligação entre vários serviços. As primeiras pesquisas sobre as redes sociais foram apresentadas pelo antropólogo Barnes, em 1954, que estudou a relação que os membros de uma aldeia de pescadores da Noruega estabeleciam com os restantes membros dessa aldeia. Inicialmente, utilizou indistintamente o termo “rede pessoal”, a fim de se referir à configuração das ligações que um indivíduo tinha, e o termo “rede social” como o conjunto das ligações entre todos os membros dessa população. Actualmente, o termo “rede social” é utilizado reportando-se a ambas as situações mencionadas (Franta, 1985).

As características das redes sociais estruturam-se em quatro dimensões, cujas variáveis estão bastante correlacionadas entre si: (1) a estrutura refere-se à amplitude, à densidade, à frequência da interacção e à posição do indivíduo na rede; (2) a interacção descreve a reciprocidade, a simetria, a direcionalidade e a multiplicidade relativamente ao tipo de conexão entre os vários actores da rede; (3) por qualidade entende-se a qualidade afectiva das ligações, a qual pode configurar-se em termos de amizade ou de proximidade afectiva; (4) a função refere-se à função específica desempenhada pelos

membros de uma rede, sendo que as diversas funções, não se excluindo mutuamente, aludem ao fornecimento de informações, ao apoio emocional e à ajuda material (Amerio & Croce, 2001).

Estabelecida uma tipologia do suporte social e caracterizado o conceito de rede social, interessa agora definir o que este construto pressupõe. Efectivamente, requer prestar ajuda a uma pessoa que a solicita explicitamente a outrém ou, então, que este se aperceba que ela necessita de “alguma coisa”. Consequentemente, a operacionalização desta competência implica: (1) reconhecer que alguém carece de apoio; (2) escutar atentamente o conteúdo solicitado; (3) assegurar-se de que o pedido foi apreendido; (4) considerar e decidir se o sujeito em causa é o indicado para satisfazer a petição; (5) se o pedido não é directo e a pessoa se apercebe de que alguém precisa de ajuda, então, a competência do suporte social sugere que se aproxime e que pergunte se necessita de apoio; (6) dar suporte de tal modo que ambas as partes se sintam confortáveis; (7) escutar empaticamente, colocando-se no lugar do outro, a fim de compreender a razão dessa necessidade de auxílio.

Em algumas situações da interacção social, ser competente neste âmbito pressupõe, também, ser capaz de negar-se a dar suporte; isso acontece sempre que são identificadas situações em que os pedidos são pouco razoáveis ou em que a pessoa não pode ou não tem mestria suficiente para satisfazer esse pedido. Neste caso, o indivíduo deve seguir alguns procedimentos para que a sua comunicação seja eficaz: (1) expõe as razões da negação de ajuda; (2) desculpa-se, perante a pessoa, acerca dessa negação; (3) remete para outras entidades que a poderão ajudar (Pereira, 2005).

São muitas as estratégias que podemos utilizar para promover a competência do suporte social; entre elas, destacamos a instrução, a modelagem, o “role-playing” e as actividades que induzem a generalização (Jardim & Pereira, 2006).

Ao nível dos estudantes do ensino superior, podemos afirmar que, quanto mais são capazes de compreender o seu mundo social e quanto maiores forem as aptidões de que dispõem para comunicar de um modo efectivo, mais facilmente interagem com os seus colegas e se sentem afectivamente aceites pelos seus pares. Assim, no que se refere à interacção, os seus comportamentos de aproximação recíproca são influenciados pelas estruturas motivacionais e dependem das atitudes sociais e comunicacionais (Franta, 1985: 151).

Nesse sentido, são várias as razões que justificam a promoção de relacionamentos amigáveis entre estudantes: (1) estas originam um clima interpessoal

onde as pessoas se sentem mais seguras para se auto-apresentarem e para se comportarem de um modo criativo; (2) as relações amigáveis originam atitudes pró-sociais; (3) o desenvolvimento de um conceito positivo de si mesmo é favorecido por um clima de amizade; (4) nos grupos onde os membros encontram um ambiente cordial é maior a coesão e mais raramente surgem subgrupos (Franta, 1985: 153-154).

Após observar o relacionamento dentro de grupos de estudantes, Franta (1985: 133) conclui que os temas mais comuns nas suas conversações se referem à dimensão socio-afectiva e às estruturas normativas. Destaca, de modo particular, o suporte mútuo no cumprimento de papéis na comunidade académica, as actividades comuns para satisfazer interesses e necessidades actuais, e as oportunidades para descobrir e defender a própria identidade.

Se o suporte social é uma competência importante para a promoção do sucesso académico, interessa ter instrumentos que ajudem a fazer uma avaliação rigorosa da mesma. Porém, segundo Ribeiro (1999), não há uniformidade quanto à forma de avaliar, nem é clara a relação existente entre as diversas estratégias e técnicas utilizadas para o fazer. A variedade destas técnicas reflecte a complexidade da concepção de suporte social; existem inúmeras técnicas de avaliação que consideram os seus diversos componentes, mas nenhuma, por si só, contempla o suporte social na sua globalidade. Por sua vez, Heitzmann e Kaplan (1988), numa revisão acerca das técnicas de avaliação do suporte social que são utilizadas em contexto de saúde, verificaram que as propriedades psicométricas dos instrumentos revistos eram, na sua generalidade, fracas, e que avaliavam concepções discrepantes de suporte social.

Tendo em conta esta diversidade de instrumentos utilizados e a pluralidade de concepções subjacentes, apresentamos, a título exemplificativo, a “Escala de Satisfação com o Suporte Social” (ESSS), desenvolvida por Ribeiro (1999). Esta é constituída por 15 frases que são apresentadas para auto-preenchimento. A pessoa deve assinalar o grau em que concorda com a afirmação (se se aplica a ela ou não), numa escala de tipo Likert, com cinco posições: “Concordo totalmente”, “Concordo na maior parte”, “Não concordo nem discordo”, “Discordo a maior parte”, e “Discordo totalmente”. Esta escala avalia a satisfação que o indivíduo sente em relação ao apoio social que crê ter disponível; os seus 15 itens agrupam-se em quatro dimensões: “Satisfação com os amigos”, “Intimidade”, “Satisfação com a família”, e “Actividades sociais”. A consistência interna encontrada pelo autor, avaliada pelo *alfa* de Cronbach, variou entre 0,64 e 0,83, exibindo a escala total um *alfa* de Cronbach de 0,85 (Pereira, 1999).

Relativamente à intervenção através de programas para promover o suporte social no ensino superior, destacamos os múltiplos e complementares trabalhos que Pereira vem realizando desde 1997 até à presente data, e que se encontram sintetizados na sua obra de 2005, intitulada “Para obter sucesso na vida académica: Apoio dos estudantes pares”. Nesta, a autora distingue quatro tipos de suporte: “peer counselling/support”, “peer mentoring”, “peer tutoring” e “peer teching e learning”. É de salientar, ainda, que este vasto conjunto de investigações se destaca pelo seu cunho marcadamente teórico-prático, tendo sido implementados vários programas a nível nacional e internacional, de modo particular nas universidades de Aveiro, de Coimbra e de Évora.

Concluímos, atestando a importância do suporte social na promoção do sucesso académico. Os dados coligidos sobre a matéria apontam para o facto de que são os estudantes que, de alguma forma, prestam ajuda aos seus colegas, aqueles que têm índices mais elevados de aptidões sociais. Dado que estas se correlacionam com o sucesso, consideramos pertinente intervir no sentido de incrementar a competência do suporte social.

3.7. Criatividade

Num tempo como o nosso, caracterizado por transformações contínuas e profundas, a criatividade tornou-se num tema indutor de diversas pesquisas, tanto no âmbito da psicologia e da pedagogia, como no da gestão. Por ser um dos aspectos mais complexos e, ao mesmo tempo, mais fascinantes do comportamento humano, muitos estudos têm sido realizados sobre a criatividade (Torrance, 1976; Virgolim & Alencar, 1994; Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 1996; Kaufman & Sternberg, 1998; Wechsler, 1998; Thousand, Villa & Nevin, 1998; Sternberg, 1998, 2000; Simonton, 2000; Antonietti & Cesa-Bianchi, 2003; Corbalán, Martínez & Donolo, 2003; De Bono, 2005; Bahia & Nogueira, 2005; Bahia, 2005).

Contudo, ainda não existe uma definição unanimemente aceite pelos especialistas da área. Sendo uma noção polissémica e multidimensional, é abordada pelas diferentes correntes psicológicas, o que deu origem a diferentes perspectivas teóricas, das quais Sternberg (2000: 333-336) destaca: a psicanalítica (interessou-se sobretudo pela criatividade artística, analisando as relações entre os processos instintivos, conscientes e racionais), a humanista (entende a criatividade como realização pessoal), a gestalt (entende a criatividade como a tendência a responder a algo rompendo com os

estereótipos, tentando perceber de uma forma diferente) e a cognitiva (a criatividade como um processo cognitivo). É, também, estudada do ponto de vista educacional, desenvolvimental e organizacional.

Dada a pluralidade de definições, conforme as diferentes abordagens em causa, consideramos oportuno referir a definição de criatividade proposta por Jardim e Pereira (2006: 123): “consiste na capacidade de operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades no sentido de produzir novas ideias e de concluir esse processo com um produto original e valioso. Estes produtos podem ser de âmbito científico, estético, social ou técnico, como por exemplo, uma teoria, uma dança, uma pintura, um filme, uma substância química, um processo ou um método, uma história, uma sinfonia ou qualquer outra coisa que seja significativa”.

Nesta definição está subjacente a noção de pessoa criativa e os factores que facilitam os seus processos criativos. Aqui, a literatura é bastante profícua em descrever os traços de quem possui esta característica e os factores que determinam o reconhecimento de uma obra criativa. Apresentamos, em seguida, dois marcos teóricos recentes, significativos e com implicações metodológicas para o desenvolvimento desta competência.

Segundo a teoria do investimento na criatividade (Sterneberg, 1998), existem seis factores que convergem para a produção criativa: (1) inteligência – que implica três habilidades cognitivas: síntese (para redefinir problemas, isto é, para ver a questão sob um novo ângulo), analítica (para reconhecer a ideia em que vale a pena investir) e prático-contextual (para ser capaz de persuadir outras pessoas sobre o valor das próprias ideias); e comporta três tipos de “insight”: de codificação selectiva (reconhecimento de informações que não pareciam óbvias), de comparação selectiva (analogia entre o velho e o novo) e de combinação selectiva (reunião de informações cuja conexão não é óbvia); (2) estilos intelectuais – que se distribuem em três tipos: legislativo (preferência por formular problemas e criar novas regras e novos modos de ver as coisas, executivo (preferência por implementar ideias, com destaque para problemas com uma estrutura clara e bem definida) e judiciário (preferência por emitir julgamentos, avaliar pessoas, tarefas e regras); (3) conhecimentos – em que estão envolvidos dois tipos de conhecimento: formal (veiculado através de livros, conferências ou outros meios de instrução) e informal (adquirido por meio da dedicação a uma determinada área); (4) personalidade – traços que contribuem para a expressão da criatividade: predisposição para correr riscos, confiança em si mesmo, tolerância à ambiguidade, coragem para

expressar novas ideias, perseverança diante de obstáculos e um certo grau de auto-estima; (5) motivação – intrínseca e extrínseca (desejo de dominar determinado problema, de reconhecimento, de aumentar a auto-estima, de imortalidade, de descobrir uma ordem subjacente nas coisas); (6) contexto ambiental – afecta a produção criativa de três formas: grau em que favorece a geração de novas ideias, extensão em que encoraja e dá suporte ao desenvolvimento de ideias criativas, e avaliação que é feita do produto criativo.

Por sua vez, segundo a teoria sistemática da criatividade (Csikszentmihalyi, 1996), esta é entendida como um processo que resulta da intersecção de três factores: (1) indivíduo – características associadas à criatividade (curiosidade, entusiasmo, motivação intrínseca, abertura a experiências, persistência, fluência de ideias e flexibilidade de pensamento); “background” social e cultural (ambiente que estimule a produção criativa, valorize o processo de aprendizagem, ofereça oportunidades de acesso e actualização do conhecimento, propicie o contacto com múltiplas pessoas e recursos); (2) domínio – conjunto de regras e procedimentos simbólicos estabelecidos culturalmente (conhecimento acumulado, estruturado, transmitido e compartilhado numa sociedade); (3) campo – alguém ajuíza se uma ideia é nova e criativa e se deve, ou não, ser incluída no domínio (o campo selecciona e retém o material a ser reconhecido, preservado e incorporado no domínio).

Tendo em conta as diferentes teorias sobre a criatividade, destacamos três traços que distinguem a pessoa criativa: (1) é mentalmente flexível, pois consegue adaptar-se a novas situações; é capaz de captar e assimilar novos contributos; possui uma certa fluidez categorial, já que passa facilmente de um conteúdo para outro; produz com espontaneidade associações livres, isto é, associa conteúdos, factos, conceitos e ideias de um modo insólito, mas socialmente aceitável; (2) possui amplos conhecimentos num âmbito específico, que foram adquiridos e consolidados através de um longo percurso de estudo e de experiência; (3) está altamente motivada para criar, possuindo uma força interior que a impulsiona para a acção e para a produção. Esta motivação tem origem em alguns traços de personalidade que distinguem as pessoas criativas das não criativas, como o ser desenvolto, emotivo, tolerante à incerteza e curioso, bem como o ter consciência do seu valor, possuir uma identidade definida e objectivos precisos. Além disso, o indivíduo criativo é persistente e sensível ao verdadeiro e ao belo (Jardim & Pereira, 2006: 125).

Algumas técnicas têm-se revelado particularmente úteis na produção de ideias criativas. Entre elas, elencamos algumas que demonstraram favorecer o desenvolvimento de ideias inovadoras, tanto ao nível pessoal como social e profissional: uma pausa criativa; o estabelecer relações entre objectos ou assuntos que à partida não parecem ter qualquer conexão; a provocação do pensamento através da inversão ou do exagero; e a clássica “chuva de ideias” ou “brainstorming” (Jardim & Pereira, 2006: 126-129).

Dada a sua pertinência e utilidade, apresentamos o “brainstorming” e os respectivos procedimentos. Com esta técnica, pretende-se estimular a produção de uma grande quantidade de ideias e processar esses dados num grupo constituído para o efeito. Para isso, este deverá reunir-se num local diferente do seu ambiente quotidiano e ficar o mais relaxado possível. Osborn (citado por Minicucci, 2001) considera que se obtêm melhores resultados quando são fornecidas ao grupo informações relativamente ao problema a resolver com alguns dias de antecedência, de modo a que se evitem discrepâncias originadas pelo escasso conhecimento do problema.

Para que resulte, os participantes são convidados a seguir as seguintes regras: (1) não julgar, isto é, diferir as avaliações (todos estão abertos a todas as ideias, respeitando-as sem qualquer preconceito); (2) elogiar o insólito (não devem ser colocados limites à imaginação mas deve ser incentivada a apresentação de soluções novas); (3) quanto mais ideias surgirem tanto melhor (nesta fase é mais importante a quantidade de ideias geradas do que a sua qualidade intrínseca); (4) melhorar as ideias dos outros (é crucial saber aproveitar as ideias dos demais e enriquecê-las com variadas experiências, estando conscientes de que não existe propriedade exclusiva de uma ideia).

Após esta primeira fase, as ideias apresentadas são avaliadas, sendo que aquelas que não podem ser imediatamente aplicadas são postas de parte; as melhores ideias são depois analisadas e, passados alguns dias, serão escolhidas as “melhores das melhores” para serem implementadas. Neste contexto, o facilitador tem o papel de manter a coesão dentro do grupo, ou seja, concentrar todos os envolvidos no objectivo comum a atingir, e a motivar a sua participação; fornecerá, ainda, toda a informação indispensável para enquadrar o problema.

Os participantes devem ser escolhidos tendo em conta o critério da diversidade, por exemplo, devem ser especialistas e não-especialistas, homens e mulheres; devem ser também pessoas que possuam reflexos rápidos, um razoável sentido de humor e uma inteligência não só racional mas também intuitiva. O número ideal de participantes é

de quatro a sete. No que se refere ao momento e duração, o melhor é que a reunião aconteça de manhã e que não ultrapasse as duas horas.

Acresce ainda dizer que esta é uma técnica frequentemente utilizada ao nível empresarial, sobretudo no campo da publicidade e do marketing de bens de consumo. Uma investigação recente (Wycoff, 2003) indica que, em 95% das organizações entrevistadas, o “brainstorming” representa o método mais conhecido e mais empregue na resolução de problemas.

Interessa ainda salientar que o processo criativo é facilitado quando o clima humano no qual se desenrola é favorável, ou seja, quando existe um ambiente que estimula a criatividade porque nele se constata o respeito pelas ideias lançadas, quando as pessoas são aceites tal e qual como são, quando as pessoas sentem que têm liberdade para actuar, pensar e sugerir, e quando todos percebem que vão conseguir atingir os objectivos propostos. Apesar de haver várias perspectivas sobre a sequência criativa, identificamo-nos com as cinco fases da produção criativa patenteadas por Amabile (1996): (1) identificação do problema – escolha de um problema que realmente tem valor para ser solucionado; (2) preparação – reunião de informações relevantes; (3) geração da resposta – gestação de várias possibilidades de respostas; (4) comunicação e validação da resposta – é necessário que o criador divulgue a sua ideia ou produto, e que avalie a extensão e amplitude em que a sua “obra” é criativa, útil, correcta e de valor para a sociedade; (5) resultado – tomada de decisão em relação à resposta, com base na avaliação da fase anterior.

Depois de termos analisado os conceitos e as técnicas, passamos a referir a questão da avaliação da criatividade. O potencial criativo de um indivíduo pode ser calculado de muitos modos, com várias formas de medida e através de diferentes tipos de instrumentos. Entre as formas de medida mais utilizadas, destacamos os testes, os questionários, as entrevistas, as observações, as escalas, os desenhos e as redacções. Entre os tipos de instrumentos utilizados para avaliar a criatividade apresentamos, a título exemplificativo, os seguintes: o “Torrance Tests of Creative Thinking”, de Torrance (1976) – este é um dos testes mais utilizados ao nível internacional, tanto na sua forma figural como verbal; e o “Teste para a Avaliação da Inteligência Criativa” (CREA) (Corbalán *et al.*, 2003), destinado a crianças (com mais de 6 anos) e adultos, em versão espanhola, este teste de aptidão foi desenvolvido com o objectivo de oferecer uma medida unitária acerca da criatividade, avaliando a criatividade do sujeito através da sua capacidade para

elaborar questões a partir de material gráfico; trata-se de uma medida cognitiva que aborda a resolução de problemas.

Além de todos os argumentos atrás apresentados, que provam o interesse crescente pelo desenvolvimento desta competência junto de estudantes, convém acrescentar que, do ponto de vista da saúde e do bem-estar, existem ainda muitos outros. Efectivamente, Wechsler (1999) considera que existe uma relação significativa entre criatividade e saúde mental, por ambas serem o resultado da integração harmoniosa entre o cognitivo, o afectivo e o social. Estão assim justificados todos os esforços e intervenções no sentido de se procurar desenvolver ambientes que facilitem a cultura da criatividade no ensino superior e que permitam, conseqüentemente, favorecer o sucesso dos seus alunos.

3.8. Cooperação

Actualmente, constata-se uma generalizada e acentuada necessidade da competência da cooperação; por isso, vários têm sido os estudos realizados sobre este tema, tanto no âmbito da aprendizagem como do trabalho empresarial (Johnson & Johnson, 1989, 1996; Sharan & Sharan, 1992; Jardim, 1993, 2003; Cohen, 1994; Comoglio & Cardoso, 1996; Díaz-Aguado, 1996; Cohen & Lotan, 1997; Perotti, 1997; Batelaan, 1998; Thousand, Villa & Nevin, 1998; Stuart, 2000; Arends, 2000; Batitucci, 2002; Wenger, 2002; Pereira, 2004).

Apesar da pluralidade de significados atribuídos à cooperação, esta pode ser descrita como a actividade pela qual pessoas e/ou entidades agem em conjunto com vista à realização de um fim comum. Refere-se ao modo pelo qual os indivíduos conjugam as suas forças e os seus saberes para atingirem um objectivo, envolvendo-se cognitivamente, afectivamente e comportamentalmente com o grupo. Mais especificamente, definimos a competência da cooperação como a “capacidade de operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades no sentido de agir em conjunto, com vista à realização de um fim comum, maximizando as potencialidades de cada indivíduo de forma durável e equilibrada” (Jardim & Pereira, 2006: 136).

Esta definição, segundo Jardim (2003), pressupõe, em primeiro lugar, um sentido de equipa, que consiste no facto de os indivíduos, ao nível cognitivo, se reconhecerem como interdependentes, estando disponíveis para manter esta interdependência colaborando naquilo que o grupo espera deles. Em segundo lugar, subentende o sentido

de pertença, isto é, o sentimento, ao nível afectivo, de fazer parte do grupo. Esta percepção pode ser verificada através dos seguintes indicadores: a definição de quem faz ou não parte do grupo; a partilha de um sistema simbólico que possibilite uma comunicação eficaz dentro do grupo; a segurança emotiva, que permite a criação de laços significativos entre os elementos do grupo; e o investimento pessoal, ou seja, o contributo dado por todos ao grupo, em termos de “bens” materiais ou imateriais. A influência é o terceiro elemento da definição de cooperação, que se refere à possibilidade que o indivíduo tem de dar contributos que, quando oportunos para a melhoria dos desempenhos do grupo, são postos em prática.

Num tempo em que se fala tanto em colaboração, e ao pretendermos promover a cooperação no ensino superior, interessa explicitar que colaborar significa trabalhar em conjunto, o que evidencia uma intenção clara de “acrescentar valor”, criando algo novo ou diferente através de um processo colaborativo deliberado e estruturado, o qual se distingue de uma simples troca de informações ou da mera execução de instruções. Tal só é possível se os indivíduos adquirirem conhecimentos, atitudes e habilidades para aprender a trabalhar em grupo, se todos se focalizarem na tarefa e, simultaneamente, procurarem construir interacções saudáveis dentro do grupo.

Focalizando-nos na aprendizagem cooperativa, vários investigadores sustentam a ideia de que a cooperação é um dos grandes desafios da educação actual. Efectivamente, se a escola quer que os seus alunos aprendam “a aprender”, a resolver problemas complexos, a tomar decisões, a expressar pensamentos estruturados e a desenvolver disposições auto-eficazes, não se podem nortear por um trabalho meramente individualista, tanto ao nível dos discentes como dos docentes. Somente um sistema bem articulado, com princípios partilhados, com conteúdos valorizados por todos, com soluções didácticas fundamentadas e originais, é possível satisfazer o quadro de exigências apresentadas pela educação contemporânea.

Também nesta área, a tendência não é a do facilitismo, mas sim a do esforço para o êxito do processo de ensino-aprendizagem. O enfrentar tarefas complexas e imprevisíveis de investigação, de elaboração ou de execução de um projecto, é condição fundamental para desenvolver a aptidão da cooperação. Se o modelo tradicional da escola não for totalmente capaz de desenvolver competências para o confronto com estas tarefas complexas, há que implementar um outro que o favoreça, conforme os estudiosos desta área já demonstraram (Comoglio & Cardoso, 1996).

Nesse sentido, a investigação sobre a aprendizagem cooperativa, que se desenvolveu desde os anos 70 até aos dias de hoje, e que demonstra copiosamente as mais-valias deste tipo de aprendizagem, tem incidido sobre várias abordagens e metodologias.

Entre as várias referências à aprendizagem cooperativa, Jardim e Pereira (2006:137-138) indicam as seguintes: John Dewey (1859-1952), que sustenta a necessidade de organizar a vida escolar tendo em vista o desenvolvimento de um espírito de cooperação social e de vida comunitária; Vigostky (1896-1934), que refere o papel fundamental da interacção na cognição; Freinet (1896-1966), que acentua o respeito pela autonomia do aluno, a curiosidade e o desejo de trabalhar, de ouvir e de ser ouvido, a promoção da confiança mútua e da cooperação entre todos; Carl Rogers (1902-1987) que, além dos conceitos de empatia, de aceitação incondicional e de autenticidade, considera que o de cooperação estimula formas de trabalho mais participativas (como por exemplo, o desenvolvimento de projectos), o que implica a adesão do aluno, bem como a sua participação activa no planeamento, na concretização e na produção do conhecimento; Paulo Freire (1997), que destaca a educação dialógica como instrumento pedagógico; Bandura (1997), que consagra o sentimento de auto-eficácia como sendo determinante ou preditor da forma como o conhecimento e as competências são adquiridas, sendo que as experiências continuadas de sucesso ou insucesso determinam o comportamento presente e futuro.

A cooperação fundamenta-se, ao nível do funcionamento dos grupos, na teoria da interdependência social, na linha de Kurt Koffka (1886-1941) e de Kurt Lewin (1890-1947), que entendem a cooperação como resultante da interdependência positiva entre os alvos dos indivíduos. Esta teoria baseia-se na seguinte premissa básica: o modo como a interdependência social é estruturada determina a forma como os indivíduos interagem, o que, por sua vez, determina os respectivos resultados. A interdependência positiva (cooperação) origina uma interacção promotora, uma vez que os indivíduos estimulam e facilitam os esforços mútuos para aprender, ao contrário da interdependência negativa (competição) que resulta da resistência, visto que os indivíduos não estimulam e, inclusive, obstruem os esforços mútuos para atingir um fim.

Dado que, em muitas circunstâncias de formação no ensino superior, é necessário recorrer a grupos de trabalho, aludimos a um dos modelos que consideramos proeminentes neste campo: a investigação de grupo (Sharan & Sharan, 1992) que, segundo os seus criadores, serve para trabalhar de um modo colaborativo em pequenos

grupos de forma a examinar, a fazer experiências e a perceber os argumentos em estudo.

Para accionar a cooperação, há que utilizar algumas estratégias que impulsionem efectivamente o trabalho cooperativo. Segundo Cohen (1994), as características que qualquer actividade cooperativa deve reunir são: ter mais do que uma solução, isto é, haver mais do que uma forma de abordagem; ser intrinsecamente interessante e motivadora; permitir a contribuição de todos os elementos do grupo; usar diferentes recursos; envolver vários sentidos (e.g., visão, audição e tacto); implicar múltiplas competências e comportamentos; requerer a leitura e a escrita; e, por último, ser desafiadora. Contrariamente, não se deve recorrer à cooperação se uma tarefa puder ser feita de modo mais rápido e prático por uma só pessoa, se tiver um grau de dificuldade inadequado (muito simples ou demasiado complexa), se for de resposta única e se envolver apenas memorização ou aprendizagem de rotina.

É condição essencial, para que o funcionamento do grupo se processe de forma equilibrada, que todos percebam de que forma é que podem contribuir e, também, que saibam valorizar-se mutuamente, conscientes de que todas as funções são importantes e que cada pessoa desempenha uma tarefa específica determinante para o “todo” que é o grupo. Cohen (1994) certifica que existem quatro papéis de base num grupo cooperativo: facilitador – assegura que todos compreendem as instruções, orienta a elaboração e a execução do plano de trabalho, providencia para que todos tenham a palavra e possam apresentar as suas propostas; porta-voz – apresenta o ponto da situação ou os resultados dos trabalhos do grupo; moderador – promove a interacção entre os elementos do grupo, procura harmonizar os conflitos que possam surgir, encoraja comportamentos positivos e não permite comentários depreciativos; gestor de recursos – facilita o acesso aos materiais necessários para o trabalho, procura os recursos requeridos, faz contactos e conduz, eventualmente, algumas pesquisas que complementem a informação recolhida.

Quando se pretende avaliar o nível de cooperação de alguém ou de um grupo, interessa sobretudo avaliar o progresso que a pessoa faz durante um trabalho ou um programa, analisando, para isso, as tarefas reais executadas e a qualidade do produto conseguido. Esta avaliação é facilitada quando são explicitados os objectivos que se pretendem atingir, as competências envolvidas e os critérios de avaliação.

Entre os muitos programas desenvolvidos tendo em vista a promoção da cooperação, a nível indicativo, fazemos referência ao “Programa de educação para a

tolerância e prevenção da violência” (Díaz-Aguado, 1996), que se enquadra nas intervenções em contexto escolar que impulsionam um currículo de educação multicultural, indutoras da tolerância em relação à diversidade sociocultural e da prevenção da violência.

Tendo em conta os seus benefícios, tanto para aprendizagem como para o trabalho profissional com sucesso, consideramos que, actualmente, é imperioso promover o desenvolvimento da cooperação junto de estudantes do ensino superior.

3.9. Liderança

No âmbito das competências profissionais, consideramos importante para o desenvolvimento do jovem adulto o trabalho sobre a liderança, pelo que analisámos vários estudos subordinados ao tema em epígrafe (Bass & Steidlmeier, 1999; Goleman, 1999; Kets de Vries, 2001; Rowe, 2001; Glanz, 2003; Rego & Cunha, 2003). Os investigadores são unânimes em afirmar que a aptidão da liderança não é uma questão de nascença, mas é passível de ser estimulada, formada e desenvolvida. Por sua vez, quem tem responsabilidade sobre grupos sente a necessidade de ampliar a sua capacidade de influenciar, de motivar e de conduzir os membros da sua equipa – esta necessidade de formação na área da liderança é a expressão do desafio contínuo que constitui a arte de liderar (Jardim, 2003).

Num tempo caracterizado pela mudança, os líderes precisam de ser capazes de conviver com as mutações profundas que acontecem à sua volta e, inclusive, de promover as transformações prementes no grupo ou organização que lideram – o que implica um “savoir faire” adequado ao contexto sociocultural contemporâneo. Se as premissas do autoritarismo, da concentração do poder e do estabelecimento de normas rígidas já não são eficazes para se efectivar a mudança desejada, perguntamo-nos, então, que premissas são funcionais.

A facilidade nos relacionamentos, a cordialidade e a capacidade de envolvimento com as pessoas são algumas das características positivas de um líder, uma vez que ele tem a função de as envolver e de as motivar para que seja atingido o resultado planificado. Além disso, num mercado altamente competitivo como aquele em que vivemos, consegue liderar bem quem segue os princípios: da agilidade, tanto no sentido da reactividade como no sentido da proactividade; da gestão do conhecimento, tanto no sentido da gestão dos dados já adquiridos como no da procura de novas informações; da

participação, tanto daqueles que exercem funções superiores como daqueles que são simples colaboradores; e do empreendedorismo, ao serem tomadas iniciativas que fazem evoluir para a optimização de todos os recursos e mais valias (Rego & Cunha, 2003).

Paulatinamente, vimos assistindo a mudanças na forma de liderar, nos mais diversos âmbitos da vida social. Esta transformação configura-se, essencialmente, no facto de um líder competente: dar atenção simultânea às pessoas e aos resultados, apontar o caminho e percorrer o itinerário com o grupo, aliar a capacidade de visão à capacidade de acção, comunicar tanto com uma linguagem técnica como através de uma linguagem mais poética (Kets de Vries, 2001).

Perante estas transformações na “arte” de liderar, e estando convictos de que o sucesso de um grupo, de uma sociedade, de uma empresa ou de uma escola depende muito do tipo de liderança vigente, impõe-se a necessidade de formação nesta competência. Os imperativos de excelência ao nível do ensino e da produtividade ao nível empresarial exigem, de facto, uma sólida formação na liderança. Se a universidade confere conhecimentos técnicos para exercer uma profissão e se a experiência profissional dá a sabedoria do “saber-fazer”, o treino desta competência aperfeiçoa aptidões em áreas específicas como as da comunicação, da influência, da tomada de decisões e da promoção da coesão.

Apesar de não haver unanimidade entre os especialistas do sector acerca da definição de liderança, identificamos alguns elementos que sobressaem nas concepções existentes: posição no grupo, contribuição para os objectivos do grupo, grau de influência sobre os membros do grupo, tipos de comportamento e processo de atribuição do título de líder. Tendo em conta estes diferentes factores, definimos esta competência do seguinte modo: “a liderança consiste na capacidade de influenciar, guiar e orientar um grupo na realização de um determinado objectivo. Possui esta capacidade quem é capaz de promover um relacionamento positivo entre os membros de uma equipa, de implementar um método adequado de trabalho e de focalizar a sua atenção nos objectivos a atingir” (Jardim & Pereira, 2006: 152).

Estes componentes podem ser constatados nas diferentes abordagens da liderança, desenvolvidas ao longo das últimas décadas. Segundo Rego e Cunha (2003), os primeiros estudos sobre a liderança centraram-se na explicitação das diferenças entre os líderes e os não-líderes, diferenças essas que eram verificadas ao nível: dos traços físicos, como a estatura, a altura e a aparência; das características da personalidade, como a auto-estima e a autoconfiança; das aptidões, como a inteligência e a fluência

verbal. Depois, surgiram os estudos baseados nos comportamentos emitidos pelos líderes, que ocasionaram tipos distintos de liderança. Mas depressa se chegou à conclusão de que uma variável determinante na liderança era a situação concreta em que era desempenhada, o que originou as abordagens situacionais ou contingenciais. Nesse sentido, surgiram as abordagens interaccionistas, segundo as quais os factores situacionais, os traços e os comportamentos dos líderes, as características e as percepções dos seguidores, interagem para determinar quem é um líder eficaz; podemos dividi-las nas denominadas lideranças estratégica, transformacional e emocional, que passamos a explicitar.

A liderança estratégica (Rowe, 2001) combina sinergicamente as lideranças visionária (proactiva) e gestionária (reactiva às necessidades); enfatiza o comportamento ético e as decisões baseadas em valores; concilia as operações quotidianas com as responsabilidades de longo prazo; formula e implementa estratégias com impacto imediato mas que preservam a estabilidade e o desenvolvimento organizacional; tem elevadas expectativas de desempenho acerca dos superiores, dos pares, dos subordinados e dele próprio; usa o pensamento linear e não linear; recorre a metáforas, analogias e modelos que permitem a justaposição de conceitos aparentemente contraditórios; acredita nas escolhas estratégicas que tornam a sua organização distinta das demais.

Por sua vez, a liderança transformacional (Bass & Steidlmeier, 1999) refere-se ao processo através do qual os líderes fomentam o empenhamento dos seguidores e os induzem a ultrapassar os seus auto-interesses (designadamente os materiais) em prol dos objectivos da organização, conseguindo, assim, obter o seu empenhamento e produzindo grandes mudanças e elevados desempenhos. O processo transformacional conduz líderes e seguidores para níveis superiores de moralidade e motivação (e.g., apelo a valores como a justiça, a liberdade, o humanismo e a paz). Os seguidores sentem confiança, admiração, lealdade e respeito pelo líder, e dispõem-se a executar comportamentos para além dos definidos no seu contrato. O líder consegue esses efeitos por três vias principais: torna os seguidores mais conscientes da importância dos objectivos; induz a que transcendam os seus auto-interesses em favor do grupo ou da organização; activa as suas necessidades de ordem superior, como a auto-realização. São quatro os componentes deste género de liderança: (1) influência idealizada – o líder adopta comportamentos que activam fortes emoções nos seguidores, suscitando a confiança e a identificação destes com ele próprio, influenciando os seus ideais e a sua filosofia de vida; (2) liderança inspiracional – o líder comunica uma visão apelativa, usa

símbolos para fomentar o esforço dos seguidores, actua como um modelo de comportamentos e suscita o optimismo; (3) estimulação intelectual – o líder leva os seguidores a tomarem consciência dos problemas e dos seus próprios pensamentos, ajuda-os a reconhecer as suas próprias crenças e valores, incita o pensamento inovador e criativo; (4) consideração individualizada – o líder presta atenção às necessidades de desenvolvimento dos seguidores, apoia-os, encoraja-os, treina-os, tenta desenvolver o seu potencial, fornece-lhes “feedback” e delega-lhes responsabilidades.

Finalmente, a abordagem da liderança emocional (Goleman, 1999), baseada na inteligência emocional, contém os seguintes elementos: (1) as competências técnicas e cognitivas são importantes para a eficácia dos líderes, mas a condição fundamental é a inteligência emocional; (2) a inteligência emocional é composta por quatro componentes essenciais – autoconsciência, autogestão, consciência social e competências sociais; (3) as diferentes combinações de traços de inteligência emocional estão presentes em seis diferentes estilos de liderança – os de menor eficácia correspondem ao estilo de líder coercivo e os mais eficazes dizem respeito ao estilo de líder com autoridade; (4) a relevância da inteligência emocional na eficácia aumenta à medida que se sobe na hierarquia de uma organização; (5) um líder deve ter competências emocionais diversificadas, de modo a usar diferentes estilos de liderança consoante as situações; (6) a inteligência emocional pode ser desenvolvida ao longo da vida, através da experiência e da formação.

São vários os argumentos que justificam a crítica aos comportamentos autoritários que, muitas vezes, são assumidos na liderança, agudizando-se esta problemática quando são presenciados no meio académico, já que os seus efeitos negativos se repercutem na socialização dos alunos: tendência à passividade, à oposição e ao conflito, inibição da criatividade, da cooperação e da consciência crítica. Em contrapartida, podemos atestar que os comportamentos de liderança participativa têm efeitos positivos no desenvolvimento intrapessoal, interpessoal e profissional dos estudantes, pois, deste modo, sentem-se mais motivados para se responsabilizarem pelas tarefas de aprendizagem, para cooperarem significativamente nos trabalhos de investigação de grupo, para activarem o desenvolvimento integral da sua pessoa e para incrementarem todas as suas potencialidades.

Efectivamente, perante um facilitador democrático, esbatem-se as tensões e a agressividade entre os membros de um grupo e predominam as relações caracterizadas pela amizade, pela coesão e pelo à vontade; diminuem, também, as desconfianças em

relação ao líder e a oposição que lhe possam fazer para reivindicar os direitos e interesses grupais (Jardim, 2003).

O ensino superior, juntamente com todas as instituições educativas, desempenha um papel imprescindível na formação dos futuros líderes. Nessa medida, as estratégias usadas podem favorecer ou não o desenvolvimento desta competência – por exemplo, o método de ensino expositivo e a aprendizagem individualista são pouco relevantes para a promoção da capacidade de liderar. No entanto, julgamos ser muito oportuno a promoção de “trainings” de liderança, através da aplicação de programas devidamente elaborados para exercitar esta competência.

Na elaboração de um programa com vista ao desenvolvimento da liderança, existem alguns cuidados básicos: definir com precisão o que se entende por liderança; identificar claramente os comportamentos a promover e aqueles a eliminar; assegurar que os participantes sabem exactamente quais os comportamentos a “premiar”; dar-lhes autonomia para que liderem de um modo eficaz e eficiente; certificar-se que o programa está de acordo com a visão e as estratégias da instituição; disponibilizar as condições para que a organização se adapte às necessidades e problemas futuros. Além disso, um programa que vise o incremento desta competência deve centrar-se nas áreas fundamentais da formação de um líder, tais como a área cognitiva, afectiva, da vontade, social e profissional (Jardim, 2003). É de notar, ainda, que esta formação se deve realizar, preferencialmente, a longo prazo, com actividades e tempo para o desenvolvimento pessoal, social e profissional e, sobretudo, com acumulação de experiências, reflectidas, expressas e reformuladas continuamente.

Tendo em conta as concepções que delineámos sobre a liderança, podemos afirmar que, para a promoção do sucesso no ensino superior, é determinante facilitar o desenvolvimento desta competência nos seus alunos, como forma de os preparar para o desempenho eficaz das respectivas funções profissionais.

3.10. Resiliência

Ainda no domínio das competências transversais, consideramos fundamental para o desenvolvimento do jovem adulto o trabalho sobre a resiliência. Nesse sentido, julgamos que a emergência das investigações sobre este tema, mais do que uma moda, é a expressão da necessidade de encontrar respostas a problemas vivenciados por indivíduos, grupos, organizações e famílias, que se defrontam frequentemente com a necessidade de superar positivamente crises existenciais, adversidades da vida, dificuldades profissionais e obstáculos organizacionais (Rutter, 1985, 1993ab, 2001; Werner, 1993; Munist *et al.*, 1998; Walsh, 1998; Pereira, 1999a, 2001; Glantz & Johnson, 1999; Yunes & Szymanski, 2001; Ralha-Simões, 2001; Tavares, 2001; Grotberg, 2003; Cyrulnik, 2003; Doll, Zucker & Brehm, 2004; Melillo & Ojeda, 2005; Anaut, 2005).

Os estudos nesta área indicam que não se pode afirmar, taxativamente, que o facto de alguém ter vivenciado uma ou várias experiências negativas determina a sua capacidade para lidar com a adversidade (Anaut, 2005). Muitas vezes, é o tipo de processamento cognitivo e emocional da experiência negativa que influencia a capacidade de vencer uma situação nefasta e que ajuda a desenvolver a aptidão de enfrentar outras situações vindouras análogas. No entanto, não se podem menosprezar os efeitos nocivos dos eventos traumatizantes, mas sim realçar que é possível lidar com esse género de realidades, desenvolvendo mecanismos que fortalecem a pessoa.

Constatamos que, em muitos casos, pessoas que vivenciaram condições severamente adversas foram capazes de as superar e, inclusivamente, de as transformar em vantagens para o seu próprio desenvolvimento. Disso é exemplo a investigação de Werner (1993), que estudou um grupo de pessoas desde o seu nascimento até à idade dos 40 anos. Esta pesquisadora comprovou que algumas crianças que estavam aparentemente condenadas a apresentar problemas no futuro – tendo em conta todos os factores de risco que apresentavam – foram bem sucedidas profissionalmente e constituíram famílias estáveis. É de registar que algumas destas crianças provinham de estratos sociais pobres, de mães adolescentes solteiras, de grupos étnicos desfavorecidos e tinham nascido com pouco peso. É, pois, possível que alguém que viva em situações pouco benéficas venha a usufruir de um desenvolvimento psicológico saudável e tenha êxito na vida. Daqui podemos inferir que, num contexto de massificação do ensino superior, como é aquele em que se enquadra a nossa investigação, é fulcral o desenvolvimento da resiliência para a promoção do sucesso dos estudantes.

Etimologicamente, a palavra resiliência, com origem latina em “resilio”, significa voltar ao estado natural ou voltar ao estado anterior, saltar para trás ou retrain-se. Se a palavra resiliência aplicada à psicologia, à sociologia e à educação é recente, nas áreas da engenharia e da física, já há muito se usava este conceito, reportando-se à resistência de materiais (Yunes & Szymanski, 2001: 15). Actualmente, passou a coexistir em vários contextos, sendo já bastante comum na comunicação social ou nas práticas quotidianas, o que pode suscitar alguma imprecisão e ambiguidade, conduzindo a que, tanto as pessoas, como as coisas, sejam descritas como resilientes ou não resilientes de uma forma meramente superficial.

Como construto psicológico, o termo resiliência começou a ser empregue a partir da década de 80, apesar da sua definição não estar ainda clarificada; este facto justifica-se pela sua novidade, e pela complexidade e multiplicidade de factores e variáveis que encerra. Rutter (1985, 1993, 2001), um dos pioneiros no estudo da resiliência no campo da psicologia, considera que esta focalização se justifica pelo facto de as pesquisas mais recentes indicarem que a resiliência é relativa, por exemplo, à constituição genética e ao ambiente educativo, e que o grau de resistência não é fixo, mas que varia de acordo com as condicionantes envolventes. O referido autor (1993) defende que esta competência se caracteriza como um conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam ter uma vida “sã” num meio “não-são”. Estes processos realizam-se ao longo do tempo, resultando da combinação entre os atributos da criança e o seu ambiente familiar, social e cultural. Assim, a resiliência não pode ser pensada como um atributo com que as crianças nascem ou que adquirem durante o seu desenvolvimento, mas sim como um processo que caracteriza um complexo sistema social, num momento determinado do tempo. Além disso, Rutter (1999) entende a resiliência de uma forma mais ampla, referindo-se a ela como fenómeno de superação de stresse e de adversidades.

Tendo em conta a perspectiva psicoeducativa que assumimos nesta investigação, definimos a resiliência de uma forma lata e transversal, como a “capacidade de operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades no sentido de prevenir, minimizar ou superar os efeitos nocivos de crises e adversidades. Consequentemente, descrevemos um indivíduo resiliente como aquele que, tendo que enfrentar uma situação adversa, é capaz de utilizar os seus recursos intra-interpessoais a ponto de desenvolver as competências de que precisa para ser bem sucedido na vida pessoal, social e profissional” (Jardim & Pereira, 2006: 164-165). Entendemos, portanto, a resiliência numa perspectiva dinâmica, uma vez que varia ao longo do tempo (conforme as circunstâncias) e resulta do equilíbrio entre os factores de risco, os factores protectores e a

personalidade. Esta visão possibilita, no contexto da intervenção por programas, definir condições, processos e resultados do desenvolvimento desta competência.

As estratégias para promover a resiliência enquadram-se na procura de alternativas que permitem ampliar os recursos pessoais e grupais para enfrentar situações adversas. Além de uma perspectiva de tratamento, pode ser trabalhada no sentido da prevenção psicossocial, como proposta para reconhecer e privilegiar os aspectos positivos, criativos e saudáveis da pessoa ou do grupo. Através de intervenções psicossociais, é possível promover os recursos que habilitam o indivíduo e o grupo a ser resiliente, nomeadamente as capacidades pessoais (e.g., autoconhecimento, auto-estima e auto-realização), as capacidades sociais (e.g., empatia, assertividade e suporte social) e as capacidades profissionais (e.g., criatividade, cooperação e liderança).

Num programa de desenvolvimento da competência da resiliência, julgamos ser fundamental incluir nos seus conteúdos a promoção das seguintes aptidões: saber adaptar-se a mudanças e situações ambíguas; ser capaz de recuperar de estados desgastantes e cansativos; ser proficiente na arte de manter a calma, a clareza de objectivos e a orientação em situações adversas; ser capaz de pensar estrategicamente e tomar decisões favoráveis nos momentos de pressão; realizar trabalhos complexos e adoptar comportamentos flexíveis na resolução de problemas; ser capaz de colaborar eficazmente com as chefias (Jardim & Pereira, 2006).

Consideramos que o que desenvolve a resiliência num indivíduo é a formação de pessoas socialmente competentes, que tenham consciência da sua identidade e utilidade, que possam tomar decisões, estabelecer metas e criar um futuro melhor, e que sejam capazes de satisfazer as suas necessidades básicas de afecto, de relação, de respeito, de poder e de significado.

Para avaliar a resiliência e para determinar os critérios do funcionamento resiliente foram criadas e construídas algumas escalas. Entre os critérios mais utilizados pelos investigadores, Anaut (2005: 67-68) identifica escalas que podem avaliar: o nível de ansiedade e de depressão, o nível de competência social, o êxito escolar e intelectual, e a sintomatologia clínica. A metodologia de investigação da resiliência pode compreender avaliações comportamentais e/ou cognitivas, avaliações centradas nos traços de personalidade e/ou em perturbações psicológicas. Além disso, a sua aplicação pode ser feita aos sujeitos examinados e/ou pode incluir avaliações realizadas aos que os rodeiam (e.g., familiares, educadores e colegas). A avaliação da resiliência pode, também, ser

efectuada através da observação directa em situações educativas, profissionais ou clínicas.

Para estimular o desenvolvimento da resiliência podemos recorrer à intervenção por programas. O grande objectivo da maioria dessas intervenções é difundir o conceito de resiliência, contribuindo, deste modo, para a consciencialização de que toda a pessoa possui, em potência, esta capacidade, mas que somente dela própria depende o seu desenvolvimento. Segundo Anaut (2005: 139-140), os tratamentos psicológicos e os acompanhamentos educativos que promovem esta competência visam desenvolver: a auto-estima; a confiança, o optimismo e o sentimento de esperança; a autonomia e a independência (a capacidade de se esforçar, de satisfazer as suas próprias necessidades); a resistência e a capacidade de combater o stresse; a sociabilidade (como capacidade para se relacionar com os outros e comunicar positivamente); as relações sociais existentes, ainda que precárias (uma vez que os indivíduos sociais desenvolvem sempre alguma forma de sociabilidade com os seus pares); a capacidade de experimentar uma gama variada de emoções; atitudes positivas que permitem enfrentar problemas e resolvê-los, bem como prever as consequências; a elaboração da culpabilidade e da vergonha, nomeadamente em relação aos abusos e à violência intra-familiar.

Ainda no sentido de promover eficazmente a resiliência, achamos que um programa sobre esta temática deverá ser planificado de modo a integrar-se com outros existentes em sectores complementares, como por exemplo, nas áreas da promoção da saúde, da prevenção de comportamentos de risco e do desenvolvimento de aptidões de vida. Além disso, consideramos fundamental que sejam seleccionadas técnicas eficazes, a empregar durante a sua aplicação. As simulações, os “role-playings”, os jogos, a troca de experiências, as histórias narradas (tanto as vividas como as pedagógicas) são algumas dessas técnicas, usadas para activar o desenvolvimento da competência da resiliência, motivando e favorecendo o envolvimento de todos os participantes na consecução dos objectivos predeterminados (Jardim & Pereira, 2006: 170).

Trabalhar a resiliência com os estudantes do ensino superior significa capacitá-los para fazer frente às múltiplas dificuldades que têm de defrontar, tanto no processo de transição para o ensino superior, como na sua adaptação e integração plena na comunidade académica e, ainda, na passagem para a vida activa. Deste modo, assegura-se a promoção do sucesso académico.

Neste capítulo, começámos por enquadrar o emergir do conceito de competências a partir da década de 70 do século passado, destacando-se o contributo de Chomsky no contexto da linguística generativa e o de McClelland no âmbito do ensino superior, juntamente com as concepções do behaviorismo e do construtivismo.

Dada a pluralidade de definições sobre esta noção, identificámos alguns elementos comuns presentes nessas abordagens, tais como o de mobilização de conhecimentos adquiridos, o de acção, o de construção intersubjectiva, o de hábito e o de avaliação. Esta análise permitiu-nos definir este termo como a capacidade para operacionalizar um conjunto de conhecimentos, de atitudes e de aptidões numa situação concreta, de modo a ser bem sucedido.

Entre as diferentes perspectivas das competências veiculadas na literatura científica, apresentámos as denominadas competência-chave da auto-formação, as competências de terceira dimensão, as competências transversais ou genéricas, a competência emocional, as aptidões de vida, as competências relacionadas com os saberes necessários para a educação do futuro, as competências imprescindíveis para ensinar na sociedade do conhecimento, as competências ecossociais, as competências-chave e as competências sociais.

Conjugando os traços constituintes da noção de competência com a nossa opção por analisar as competências transversais, apresentámos as dimensões a ter em conta numa proposta que possibilite a construção de um “eu” competente nas várias amplitudes da vida de um estudante do ensino superior. É esta estruturação que possibilita o desenvolvimento da capacidade de adaptação a uma pluralidade de tarefas e de papéis que aquele é chamado a realizar e a desempenhar com sucesso. Considerando a maturidade pessoal como “determinante da competência generalizada”, afirmámos ser primordial munir o estudante de aptidões para se adaptar à instabilidade social, dotando-o dos mecanismos adequados de ajustamento ao meio social, cultural e profissional actual. Para isso, avaliámos a maturidade e os sucessos ao nível: das competências intrapessoais, que permitem operacionalizar conhecimentos sobre o “eu”, equivalendo a atitudes positivas para consigo mesmo e a aptidões para gerir os dinamismos intrapsíquicos; das competências interpessoais, que facultam a operacionalização de conhecimentos sobre os outros, distinguindo-se como atitudes positivas para com eles e como aptidões para gerir as interacções; e das competências profissionais, que facilitam

a operacionalização dos conhecimentos técnicos de uma profissão, tratando-se de atitudes positivas de desempenho e relacionamento, e de aptidões para executar tarefas específicas.

Considerando os estudos realizados até ao momento, neste percurso investigativo, nomeadamente a missão do ensino superior e o desafio consequente de promoção do sucesso académico, o desenvolvimento psicossocial do jovem adulto e as dimensões a trabalhar para a sua optimização, a emergência deste conceito na história da formação, com as suas múltiplas abordagens, e a necessidade premente de formar um “eu” competente, apresentámos uma proposta de dez competências transversais que consideramos fundamentais para um aluno ser bem sucedido no ensino superior, e que são: o autoconhecimento, a auto-estima, a auto-realização, a empatia, a assertividade, o suporte social, a criatividade, a cooperação, a liderança e a resiliência. Relativamente a cada uma destas competências, expusemos o seu significado com base na literatura específica sobre a matéria, e apontámos: as condições pedagógicas que devem ser criadas para o seu progresso, as técnicas e as actividades que podem ser implementadas, os instrumentos que podem ser utilizados para a sua avaliação e alguns dos programas que já foram desenhados e aplicados em relação a cada uma delas. Discutimos, ainda, a importância de cada competência face à activação do desenvolvimento dos estudantes do ensino superior.

O desenvolvimento da competência do autoconhecimento foi justificado com o argumento de o jovem adulto se encontrar numa fase de estabilização da sua identidade, o que exige estratégias de autodiálogo para o reconhecimento das próprias capacidades e características pessoais, estratégias de análise do autoconceito e a intervenção consequente sobre as suas dimensões, nomeadamente a familiar, a pessoal, a académica e a interpessoal.

A análise da competência da auto-estima permitiu-nos aferir da sua importância para o sucesso académico, uma vez que os estudantes com índices elevados nesta área tendem a participar mais regularmente nas aulas, em grupos desportivos, artísticos e organizações estudantis; além disso, declaram ter um clima escolar positivo decorrente do convívio salutar com os seus pares e com os seus professores, tendendo também a ser criativos e a assumir papéis de liderança; por outro lado, aqueles que demonstram uma baixa auto-estima desistem com mais facilidade e manifestam ser difícil afirmar as suas opiniões, chegando mesmo a ter dificuldades em recordar os momentos positivos da escola.

Relativamente ao desenvolvimento da competência da auto-realização, apesar da amplitude e indefinição subjacente a este conceito, afirmamos ser um construto importante para o sucesso pessoal, social e profissional dos estudantes do ensino superior. Para isso, fizemos uma leitura de três concepções fundamentais, à luz da psicologia humanista: auto-realização como motivação e necessidade (Maslow), auto-realização como “consumação do curso da vida” (Bühler e Frankl) e auto-realização como um processo para se tornar em pessoa total (Rogers). Esta análise permitiu-nos concluir que, se o processo de auto-realização é obstaculado ou impedido, surge o desconforto, o sofrimento, a falta de sentido e, por fim, a psicopatologia, o que impede o sucesso a curto, médio e longo prazo.

Dentro do âmbito das competências interpessoais, a empatia aparece como um construto importante, ao ponto de vários autores atestarem da influência que as relações sociais têm no sucesso académico. As crescentes investigações realizadas neste âmbito têm conduzido a uma conceptualização cada vez mais clara dos componentes e das formas verbais e não verbais da comunicação empática. Além disso, são unânimes em certificar que são muitos os benefícios que podem advir para aqueles que são escutados empaticamente, como sejam, a manutenção da qualidade dos relacionamentos, os efeitos interpessoais positivos (e.g., entendimento, aprofundamento relacional, superação de conflitos e satisfação no relacionamento) e a redução dos problemas emocionais e psicossomáticos.

Por sua vez, a competência da assertividade tem ganho proeminência na literatura da especialidade, verificando-se um aumento progressivo e substancial de programas que favorecem o desenvolvimento das aptidões sociais. Nessas intervenções sistemáticas, em que são ensinadas estratégias visando o fortalecimento da competência social, verificamos que o treino de habilidades sociais é efectivo no desenvolvimento de comportamentos socialmente hábeis.

O suporte social foi analisado a partir de vários trabalhos que visam o apoio entre pares, nomeadamente entre estudantes. Os seus objectivos vão no sentido da superação das dificuldades experimentadas na adaptação ao meio académico, no estabelecimento de amizades, no sofrimento originado por separações ou perdas, na exclusão ou isolamento social e no insucesso em algum aspecto da sua vida pessoal ou académica.

A criatividade foi justificada como uma competência importante a ter em conta no desenvolvimento dos jovens adultos, pelo facto de ser uma exigência do mundo contemporâneo, caracterizado por transformações contínuas e profundas ao nível

pessoal, social e profissional. Tendo como base os factores que convergem para a produção criativa e os factores do processo criativo, apresentámos indicações para investir na criatividade junto da população alvo desta investigação.

Fundamentámos a importância do aperfeiçoamento da capacidade de cooperação dos estudantes no facto de necessitarem de agir em grupo, tendo em vista a consecução de objectivos comuns, tanto nas circunstâncias actuais de formação, como nos desafios que terão de enfrentar na vida activa futura. Nesse sentido, apresentámos algumas investigações sobre a aprendizagem cooperativa, desenvolvidas a partir da década de 70, e que demonstram, copiosamente, as suas mais-valias face às pedagogias de cariz marcadamente individualista.

A liderança, como competência profissional necessária para o desenvolvimento do estudante, foi apresentada como uma capacidade passível de ser activada e aperfeiçoada, argumentando que a maioria dos profissionais da sociedade do conhecimento necessitam de influenciar, motivar e conduzir pessoas e equipas de trabalho. Daqui inferimos a exigência de uma formação de líderes que confira particular aptidão para gerir pessoas, além de resultados. Assim, justificamos a pertinência do investimento em programas de desenvolvimento de competências intrapessoais e interpessoais para quem exerce funções de chefia.

Finalmente, examinámos a última competência transversal da nossa proposta, denominada por resiliência. Esta emergiu, nos últimos anos, como a expressão da necessidade de indivíduos, grupos e organizações superarem positivamente problemas e obstáculos, assim como situações de crise e de adversidade. Concluímos que o desenvolvimento desta competência amplia os recursos do estudante do ensino superior, consubstanciados nos recursos pessoais (autoconhecimento, auto-estima e auto-realização), nos recursos sociais (empatia, assertividade e suporte social) e nos recursos profissionais (criatividade, cooperação e liderança). Deste modo, consideramos que a resiliência resume todas as competências transversais da nossa proposta de investigação.

Atendendo à diversidade e complexidade do desenvolvimento de competências, o modelo conceptual de suporte em que fundamentamos a nossa investigação pode ser denominando de integrativo e eclético, na medida em que consideramos os modelos humanistas, cognitivistas e cognitivo-comportamentalistas.

Capítulo 4

As estratégias de intervenção que visam a promoção de competências e o sucesso acadêmico

Introdução

Neste capítulo, analisaremos as estratégias de intervenção que visam a promoção do desenvolvimento de competências e do sucesso no ensino superior, nomeadamente as investigações concluídas ou em curso, os serviços institucionalizados, as abordagens da intervenção em grupo e as técnicas utilizadas na intervenção por programas.

Começaremos por identificar os projectos e programas já implementados no contexto nacional, numa tentativa de os caracterizar em termos de conteúdos, de metodologias, de objectivos, de população alvo e de modelos; além disso, abordaremos as conclusões a que os investigadores em causa chegaram.

De seguida, focalizaremos o nosso estudo num tipo de intervenção que tem ganho uma relevância crescente nos últimos anos: os serviços de apoio psicológico e pedagógico aos alunos do ensino superior, os quais estão disseminados por todos os estabelecimentos de ensino e que dão particular atenção aos processos de transição, adaptação e acompanhamento dos seus estudantes.

Segue-se uma análise das abordagens da intervenção em grupo, designadamente a centrada na pessoa, a da animação de grupos e a cognitivo-comportamental. Finalmente, apresentaremos algumas técnicas que consideramos fundamentais para a intervenção por programas, como sejam as dinâmicas de grupo, os ensinamentos em grupo, o “role-playing”, o “feedback” construtivo, os auto-registos e as actividades para favorecer a generalização das aprendizagens.

1. Projectos e programas para promover o sucesso no ensino superior

Como verificamos no primeiro capítulo desta investigação, o Despacho n.º 6659/99, de 5 de Abril, do Ministério da Educação, publicado na II Série do Diário da República, n.º 79, incentivou as universidades a realizarem estudos e a implementarem projectos visando o combate ao insucesso académico. Este documento originou a proliferação de análises desta situação problemática e a definição de projectos e de programas com vista à sua solução (Pereira, 1999, 2005; Pereira *et al.*, 2004, 2005; Tavares & Santiago, 2000; Tavares *et al.*, 2000; Soares *et al.*, 2000; Alarcão, 2000; Nico,

2000; Gonçalves, 2000; Taveira, 2000; Almeida, 2005; Cabral, 2003; Correia, 2003; Soares, 2003; Moreira, 2001, 2004; Jardim & Pereira, 2004, 2005b, 2006d; Pereira *et al.*, 2004, 2005, 2005a, 2005b; Monteiro *et al.*, 2005; Bessa, 2006). Apresentamos em seguida alguns destes projectos e programas desenvolvidos, dada a sua pertinência para o enquadramento do tema da nossa investigação, tendo em conta que muitos deles visam o sucesso, tanto do ponto de vista da instituição e do currículo, como dos professores e dos alunos.

Em 1994 a Universidade de Aveiro foi pioneira com o projecto “Factores de Sucesso / Insucesso no 1.º ano das licenciaturas em Ciências e Engenharias do Ensino Superior”, coordenado por José Tavares e apoiado financeiramente pelo programa comunitário PRAXIS XXI. Este projecto, concluído em 2000, propôs-se estudar as principais variáveis ou factores responsáveis pelos níveis de sucesso dos alunos dos referidos cursos, nas universidades de Aveiro, Porto, Minho e Algarve. A investigação realizada incidiu sobre o diagnóstico e a intervenção numa perspectiva de maior sucesso académico dos alunos, dos professores e das próprias instituições (Tavares *et al.*, 1996; Tavares *et al.*, 2000).

Para dar continuidade ao projecto anterior, foi criado o “Laboratório de Estudo e Intervenção no Ensino Superior” (LEIES), com o apoio da reitoria da Universidade de Aveiro e da Fundação Calouste Gulbenkian. Este laboratório teve como finalidade promover o sucesso académico no ensino superior através de acções de diagnóstico e de intervenção. Para tal, pretendeu atingir os seguintes objectivos específicos: (1) recolher dados sobre as características educativas, científicas e pedagógicas em instituições do ensino superior no âmbito da transição e progressão académica; (2) conceber novos instrumentos de diagnóstico e de intervenção; (3) equacionar a qualidade educativa, científica e pedagógica das práticas institucionais, dos seus agentes, processos e mecanismos de ensino-aprendizagem; (4) reflectir sobre e propor estratégias de intervenção e inovação; (5) promover a discussão sobre as problemáticas da transição, da pedagogia universitária e do sucesso académico, envolvendo alunos, professores, responsáveis político-educativos, gestores académicos, investigadores, técnicos e outros profissionais; (6) recolher dados sobre características pessoais, competências, atitudes, comportamentos e experiências de alunos e de professores.

A investigação alargou-se com o projecto “Estratégias de Promoção do Sucesso Académico no Ensino Superior” (EPSAES-SPASHE), financiado pelo Alfa/Sapiens 2001/FCT e pela Universidade de Aveiro. Este projecto caracteriza-se por envolver várias

instituições do ensino superior, nomeadamente as universidades de Aveiro, do Minho, do Algarve, da Nova de Lisboa e do Porto. E tem como intuito desenvolver actividades de intervenção no âmbito do ensino superior em quatro âmbitos: os alunos, os professores, os currículos e as instituições (Tavares, 2003).

Ainda na Universidade de Aveiro, e reportando-nos ao ano lectivo de 1994/95, destacamos o projecto “LUA – Linha da Universidade de Aveiro”, desenvolvido com base no modelo “Peer Counselling” por Anabela Maria de Sousa Pereira. Este projecto desenvolveu-se recorrendo a um sistema de apoio dos estudantes aos seus colegas com problemas, também divulgado “de estudantes para estudante”. Efectivou-se através de uma via linha telefónica nocturna confidencial (das 20.00h às 8.00h da manhã), tendo-se caracterizado por ser inovador, uma vez que foi a primeira “nightline” estudantil do país (Pereira, 1997, 1997a, 1998; Pereira & Williams, 2001). Este projecto permitiu identificar o tipo de problemas dos estudantes, tendo realçado que os problemas pessoais são mais frequentes do que os de natureza académica (Pereira, 1997).

Na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a coordenação de Joaquim Armando Ferreira, foi desenvolvido o projecto “Viagem ao Futuro: Programa de Desenvolvimento Vocacional de Apoio à Transição Ensino Secundário-Superior”, almejando trabalhar, como a própria nomenclatura indicia, o processo de transição do ensino secundário para o ensino superior (Leitão *et al.*, 2000).

Na Universidade do Minho, entre 2002 e 2003, o projecto “Transição, Adaptação e Sucesso Académico de Jovens no Ensino Superior”, apoiado financeiramente pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do Programa de Apoio a Projectos de Pesquisa no Domínio Educativo, englobou um vasto número de investigadores, coordenados por Leandro de Almeida, daí resultando muitos dados que se tornaram referência para as pesquisas posteriores sobre os processos de transição e adaptação ao ensino superior. Entre os objectivos deste projecto destacamos os seguintes: (1) analisar as características dos estudantes que acedem à Universidade do Minho; (2) identificar factores de promoção de qualidade na transição e adaptação ao contexto universitário; (3) avaliar níveis de desenvolvimento, de rendimento académico e métodos de estudo; (4) inventariar formas de intervenção (Almeida *et al.*, 2004).

Na Universidade dos Açores foi desenvolvido o projecto “Desenvolvimento Cognitivo e Aprendizagem em Estudantes do Ensino Superior”, com a colaboração de investigadores das Universidades de Aveiro, de Coimbra e do Minho. Este projecto foi

apoiado pelo Governo Regional dos Açores e realizou-se sob a coordenação de Teresa Medeiros, pertencente à Universidade dos Açores (Medeiros & Peixoto, 2005).

Ainda na vertente da aprendizagem, na Universidade do Minho foi estudado o projecto "As Abordagens dos Alunos à Aprendizagem em Função da Área Académica: Uma Investigação na Universidade do Minho", conduzido por Pedro Rosário (Rosário *et al.*, 2000).

Nesta mesma universidade foi realizado o estudo "Trajectórias Escolares e Expectativas Académicas dos Candidatos ao Ensino Superior", integrado nas actividades de doutoramento de Ana Paula Soares sob a orientação de Leandro Almeida (Soares & Almeida, 2002).

Um projecto mais centrado nos professores foi realizado também na Universidade do Minho, intitulado "Concepções de Pedagogia Universitária: Uma Análise do Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado na Universidade do Minho", sob a coordenação de Flávia Vieira, da referida universidade (Vieira *et al.*, 2002).

Também na Universidade de Coimbra, através do GAP-SASUC, em 2002, foi implementado o projecto "Estilos de Vida Saudável *versus* Insucesso Escolar: Sua Etiologia, Programas de Acção e Estratégias Promotoras de Qualidade". Foi um projecto apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e coordenado por Anabela Pereira, António Vaz e Elisa Deq Motta. Dando continuidade à promoção da saúde e do bem-estar dos alunos do ensino superior e envolvendo a Universidade de Coimbra, a Universidade de Aveiro e a Universidade do Minho, em 2006 foi contemplado para financiamento, através do Conselho Nacional de Luta Contra a SIDA, o "Programa de Desenvolvimento de Competências e Formação para a Prevenção de VIH/SIDA e IST", que foi coordenado pelo GAP-SASUC.

Por sua vez, na Universidade Nova de Lisboa, sob a coordenação de Maria da Graça Figueiredo Dias, foi implementado o programa "Formação, Desenvolvimento Pessoal e Sucesso Académico na Educação Superior". Esta intervenção teve como objectivos: (1) adquirir uma maior compreensão da relação entre o desenvolvimento psicológico dos jovens, a sua motivação para o estudo e os resultados académicos; (2) cooperar com outros actores portugueses de educação superior no desenvolvimento de estratégias para a promoção de sucesso no ensino superior. A fundamentação teórica, os métodos, as técnicas e as experiências deste programa são apresentados e discutidos numa obra recente sobre o apoio psicológico a jovens do ensino superior (Dias, 2006a).

Estes e muitos outros projectos permitiram a identificação de problemas que urge resolver através de estratégias a implementar. Com base nos estudos clássicos sobre os processos de transição e de adaptação ao ensino superior, como os de Astin, Pascarella, Tinto, Sanford, Heath, Marcia e Chickering (que apresentamos no primeiro e segundo capítulos deste estudo), foi analisado o grau da problemática do sucesso vivenciado nas academias portuguesas. Entre as questões identificadas, destacamos aquelas que se relacionam com as seguintes áreas: o desenvolvimento pessoal, social e vocacional do jovem adulto, os métodos de estudo, a auto-regulação, as pedagogias implementadas pelos docentes, a saúde e o bem-estar dos estudantes, a inserção no mercado de trabalho após a conclusão do curso e as competências necessárias para ser bem sucedido ao longo da vida.

Os dados recolhidos através destes projectos foram sobejamente analisados, apresentados, discutidos e publicados, tanto a nível nacional como internacional, e permitiram efectuar uma descrição bastante ampla e profunda das questões em causa. No entanto, as exigências da própria investigação científica implicavam um outro aspecto: além da dimensão teórica e diagnóstica, própria deste tipo de investigação, era necessário intervir para solucionar os problemas identificados – foi o que se diligenciou através da implementação de uma pluralidade de serviços de apoio psicológico aos alunos, que apresentamos de seguida.

2. Serviços de apoio psicológico no ensino superior

Apesar das preocupações com o aconselhamento e o acompanhamento psicológicos, no âmbito do ensino superior, serem relativamente recentes em Portugal (Gonçalves & Cruz, 1988; Ferreira, 1991; Gonçalves & Bastos, 1996), neste momento existe uma rede nacional de serviços de apoio psicológico que consideramos notória, dado o número de instituições que constituíram este género de acompanhamento aos estudantes. Ao todo, contabilizamos 37 serviços integrados no site da “Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior” (RESAPES, 2006), como podemos conferir no Quadro 6, que apresentamos de seguida.

Após a análise da nomenclatura de cada um deles, constatamos que a maioria daqueles se intitula como “Gabinete” (19) ou “Serviço” (9); identificamos, também, 16 que se qualificam com o termo de “Apoio” e 7 com o de “Aconselhamento”; encontramos,

ainda, 6 que classificam o seu serviço colocando na sua designação a palavra “Psicológico”, 5 o vocábulo “Psicopedagógico” e 3 a expressão “de Psicologia”.

Quadro 6: Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior

<i>Nome do serviço</i>	<i>Instituição</i>
Gabinete de Apoio Psicológico (GAP)	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
Gabinete de Apoio Psicopedagógico (GAPsi)	Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
Centro Médico da Universidade Técnica de Lisboa	Instituto Superior Técnico
Gabinete de Aconselhamento Psicopedagógico dos Serviços de Acção Social (GAP-SASUC)	Universidade de Coimbra
Gabinete de Apoio Psicológico e Aconselhamento (GAPA)	Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa
Gabinete de Apoio ao Estudante (GAE)	Instituto Politécnico do Porto
Gabinete de Psicologia e de Apoio Psicopedagógico dos Serviços de Acção Social (GPAP)	Universidade do Algarve
Gabinete de Apoio Psicopedagógico (GAPP)	Instituto Politécnico de Beja
Gabinete de Psicologia	Instituto Politécnico de Leiria
Gabinete de Psicologia dos Serviços de Acção Social	Instituto Politécnico de Coimbra
Serviço de Integração Escolar e de Apoio Social (SIEAS)	Reitoria da Universidade do Porto
Instituto de Orientação Profissional (IOP)	Universidade de Lisboa
Centro de Apoio Psico-Terapêutico	Universidade Técnica de Lisboa
Centro de Estudos e Intervenção Psicológica (CEIP)	Universidade de Coimbra
Gabinete de Apoio ao Aluno de Psicologia e de Ciências da Educação (GAPCE)	Universidade de Coimbra
Clínica Psicológica Universitária: Centro de Aconselhamento para Estudantes (CPI-CAE)	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Departamento Académico (Divisão Técnico-Pedagógica) (APP)	Universidade de Coimbra
Gabinete de Aconselhamento da Carreira e Desenvolvimento Pessoal	Universidade Independente
Gabinete de Aconselhamento Psicopedagógico	Universidade dos Açores
Gabinete de Apoio ao Estudante	Universidade Nova de Lisboa
Gabinete de Apoio ao Estudante	Faculdade de Medicina Veterinária da Universidade Nova de Lisboa
Gabinete de Apoio Psicopedagógico	Instituto Politécnico de Portalegre
Gabinete de Apoio Psicopedagógico	Universidade de Évora
Gabinete de Inserção na Vida Activa	Faculdade de Direito da Universidade do Porto
Gabinete de Orientação ao Aluno	Instituto Superior de Engenharia do Porto
Gabinete Pedagógico (GP)	Universidade de Aveiro
Núcleo de Apoio Psicológico (NAPsic)	Instituto Politécnico do Cávado e do Ave
Secção de Integração Académica e Profissional (SIAP)	Faculdade de Economia da Universidade do Porto
Serviço Aluno e Carreiras (SAC)	Universidade Católica Portuguesa
Serviço de Aconselhamento Psicológico dos Serviços de Acção Social (SAP)	Instituto Politécnico de Setúbal

Serviço de Apoio Psicológico e Aconselhamento	Escola Superior de Saúde da Cruz Vermelha Portuguesa
Serviço de Atendimento a Universitários da	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
Serviço de Atendimento Psicológico do Núcleo Cognitivo - Comportamental	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
Serviço de Carreiras e Apoio ao Aluno (SCAA)	Escola Superior de Biotecnologia
Serviço de Consulta Psicológica e de Desenvolvimento Humano (SCPDH-UM)	Universidade do Minho
Serviço de Psicoterapia e de Orientação Vocacional da Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação da Universidade do Porto	Universidade do Porto
Unidade para a Orientação e Integração (UOI)	Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

A RESAPES (2006) define-se como uma “associação de carácter profissional e científico, sem fins lucrativos e de duração ilimitada, compreendendo profissionais envolvidos no âmbito do apoio psicológico no ensino superior”.

Faz parte do seu ideário um conjunto de nove objectivos, que passamos a elencar: (1) trocar informações e experiências a nível nacional e internacional entre os profissionais que se ocupam do apoio psicológico no ensino superior; (2) desenvolver a cooperação e intercâmbio com associações e instituições nacionais e estrangeiras, na área do apoio psicológico; (3) promover o apoio psicológico no ensino superior e sensibilizar para tal o Ministério que tutela o ensino superior, o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, o Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos, as associações de estudantes e outras entidades pertinentes; (4) melhorar a qualidade e eficácia do apoio psicológico através do apoio mútuo e da cooperação na formação, a nível nacional e internacional, entre os seus associados; (5) estimular a investigação na área do apoio psicológico, publicar e divulgar os resultados, organizar seminários, conferências e congressos nesta área; (6) actuar conjuntamente para a definição de formas de financiamento e normas de funcionamento dos serviços de apoio psicológico no ensino superior; (7) promover a construção de um código ético e deontológico comum; (8) promover o desenvolvimento de critérios de avaliação dos serviços de apoio psicológico no ensino superior; (9) fomentar a comunicação entre os membros, nomeadamente através da edição de um periódico.

Estes serviços foram criados, praticamente, em todas as instituições de ensino superior do país; entre aqueles que aderiram a esta rede de apoio e de aconselhamento, destacamos apenas alguns, a fim de caracterizarmos este género de trabalho prestado aos estudantes; para isso seguiremos o princípio da ordem cronológica.

Entre os membros da RESAPES, o serviço que é indicado como o mais antigo, apesar de ter nascido com uma natureza distinta, é o Instituto de Orientação Profissional (IOP), criado em 1925, cuja função inicial visava orientar jovens para uma formação adequada. No entanto, foi só no final da década de 80 que este instituto ganhou características similares aos dos outros serviços, altura em que foi integrado na Universidade de Lisboa. As suas actividades centram-se essencialmente no apoio à construção de projectos de vida, na formação e actualização científica de técnicos de orientação vocacional, na implementação de actividades científicas e técnicas neste âmbito e na dinamização de projectos de cooperação com outras instituições nacionais e estrangeiras.

Um dos serviços pioneiros nesta área é o “Gabinete de Apoio Psicológico e Aconselhamento” (GAPA) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, o qual, após a sua criação em 1983, verificou um progressivo crescimento, tanto em termos organizativos como interventivos. Este gabinete, considerado o primeiro serviço desta natureza em Portugal (Dias, 2006), tem-se caracterizado, ao longo da sua história, por actuar tendo em vista os seguintes objectivos: (1) providenciar aconselhamento psicológico e psicoterapia através de sessões individuais e em grupo a estudantes, funcionários e docentes, com dificuldades pessoais/emocionais e académicas/vocacionais ou outras; (2) ajudar os estudantes a gerir a sua ansiedade aos exames numa perspectiva de desenvolvimento pessoal; (3) ajudar os estudantes finalistas na sua transição para o mercado de trabalho; (4) ajudar os estudantes a organizar e planear melhor o seu estudo, usando algumas técnicas, metodologias e estratégias.

Entre este tipo de serviço, destaca-se aquele que surgiu no contexto do Instituto Superior Técnico. Em 1994 surgiu o Centro Médico da Universidade Técnica de Lisboa, com o objectivo de alargar o acesso dos estudantes aos serviços de saúde prestados por este centro. Nesse sentido, podem usufruir destes serviços os estudantes que frequentem a Universidade Técnica de Lisboa, a Universidade Nova de Lisboa e o Instituto Politécnico de Lisboa. Neste centro médico funcionam diariamente consultas de várias valências, como Clínica Geral, Ginecologia, Oftalmologia e Saúde Mental, sendo também prestados serviços de enfermagem e de vacinação.

Em 1997 foi fundado o “Gabinete de Apoio Psicopedagógico” (GAPsi) da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, cuja função principal se consubstancia no acompanhamento psicopedagógico e/ou terapêutico de todos os

estudantes que achem conveniente receber apoio especializado, pretendendo, com isso, promover o bem-estar psicológico e a realização académica. O gabinete afirma estar, também, aberto a intervir sobre questões externas ao foro clínico, sempre que tal se justifique.

Também em 1997 foi criado o “Gabinete de Apoio Psicológico” (GAP) da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Afirma-se como um serviço dirigido a todos os utentes da respectiva faculdade, em particular aos estudantes, e tem por objectivo contribuir para a promoção do bem-estar psicológico dos membros da comunidade académica, tanto de uma forma directa, através de acompanhamento individual e/ou em grupo, como indirecta, através de campanhas informativas ou preventivas.

Relativamente ao Porto, em 1985, foi criado o Serviço de Integração Escolar e de Apoio Social (SIEAS), associado à Reitoria da Universidade do Porto. Este serviço apresenta como sua missão zelar pelo bem-estar e qualidade de vida da comunidade académica da Universidade do Porto, como forma de responder à complexidade de problemas de ordem pessoal e social que afectam os estudantes que frequentam a respectiva universidade. Entre as actividades realizadas destacam-se o atendimento, a consulta de psicologia, o apoio social, a educação para a saúde e uma linha SOS.

A “Unidade para a Orientação e Integração”, em funcionamento na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (Serviço de Educação Contínua e Desenvolvimento) tem como objectivos principais: (1) a promoção do sucesso académico dos alunos, prestando todo o apoio necessário à sua integração e desenvolvimento; (2) o apoio ao desenvolvimento pessoal, com funções de triagem; (3) o apoio à aprendizagem; (4) a colaboração com a unidade para a qualidade na promoção do sucesso escolar e na identificação das causas do insucesso escolar; (5) o apoio ao desenvolvimento de competências de empregabilidade nos alunos.

A “Secção de Integração Académica e Profissional” (SIAP), da Faculdade de Economia da Universidade do Porto, inserida no “Gabinete de Apoio ao Aluno” (GAA) da mesma faculdade, que foi fundada em 1998, tem como objectivos principais: (1) facilitar a adaptação/integração dos novos estudantes; (2) actuar ao nível do bem-estar e do desenvolvimento psicossocial dos estudantes ao longo da sua vivência na referida faculdade; (3) facilitar a integração profissional; (4) dinamizar a aproximação entre a faculdade de economia e o meio envolvente, como sejam as entidades empregadoras e as instituições de ensino e de formação.

Em Aveiro, destaca-se o “Gabinete Pedagógico” da Universidade de Aveiro, que presta serviços de apoio aos alunos, centrando-se sobretudo em aspectos pedagógicos e em situações pessoais problemáticas. Foi neste contexto que, em 1994, foi implementado o projecto LUA, como referimos anteriormente.

Em 1999 foi criado o “Gabinete de Aconselhamento Psicopedagógico dos Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra” (GAP-SASUC), em funcionamento na referida universidade, tendo como objectivos: (1) contribuir para o bem-estar do aluno tendo em vista a promoção de estilos de vida saudável; (2) identificar, prevenir e tratar problemas psicológicos nos indivíduos e grupos; (3) implementar programas específicos de acção; (4) proporcionar um espaço de atendimento personalizado e de relação de ajuda a todos os alunos da Universidade de Coimbra; (5) criar um espaço de apoio psicopedagógico direccionado para os estudantes bolseiros e alojados dos SASUC; (6) promover e realizar acções de formação activadoras do desenvolvimento pessoal; (7) apoiar os alunos bolseiros e residentes que solicitam apoio de natureza social; (8) desenvolver investigação nas áreas psicopedagógica e da saúde; (9) avaliar a capacidade e eficácia das intervenções adoptadas.

Entre as actividades deste gabinete, destacamos o projecto implementado a partir do ano lectivo 1999/2000, “Apoio de Alunos por Alunos”, na esteira do “Peer Counselling” (Pereira, 1997), tendo como propósito promover a integração e a adaptação dos alunos ao ensino superior. Este projecto desenvolve-se segundo um modelo de formação dos pares, que comporta formação básica, formação contínua, supervisão individual, supervisão em grupo, encontros e actividades de lazer em grupo, estando a avaliação presente em todas as actividades. Os objectivos a alcançar neste processo de formação são: (1) desenvolver o autoconceito e as competências sociais; (2) saber lidar com as estratégias de “coping” adequadas; (3) aprender técnicas de controlo do stresse; (4) conhecer técnicas básicas de aconselhamento e identificar e compreender os principais problemas dos estudantes.

É de referir que este modelo, baseado em investigações realizadas com populações nacionais desde 1994, tem-se revelado muito eficaz, não só na ajuda prestada pelos estudantes formados, mas também porque permite adquirir experiências interactivas que conduzem a um maior auto e hetero conhecimento. Além disso, sobressai o facto dos participantes aprenderem estratégias que os capacitam para lidar adequadamente com as situações difíceis, como as de crise e insucesso, e com o stresse próprio da vida académica. As experiências realizadas têm-se mostrado muito válidas, o

que pode ser verificado pelo aumento crescente do número de alunos envolvidos ao longo dos anos e pelas múltiplas comunicações científicas sobre os programas aplicados e sobre os respectivos resultados obtidos, em publicações e congressos nacionais e estrangeiros (Pereira & Motta, 2005).

No ano de 2002 foi criado, pelos Conselhos Directivo e Pedagógico da FPCE e pelo Núcleo de Estudantes de Psicologia e de Ciências da Educação da Associação Académica de Coimbra (NEPCE/AAC), o “Gabinete de Apoio ao Aluno de Psicologia e de Ciências da Educação” (GAAPCE), da Universidade de Coimbra. Distinguem-se três objectivos deste serviço: (1) proporcionar suporte adequado aos estudantes no ambiente académico, como meio para ajudar a enfrentar com êxito os desafios e as novas experiências que o trajecto pelo ensino superior lhes coloca; (2) promover a adaptação e o sucesso académico através do apoio dado aos alunos da FPCE no seu desempenho académico, na sua adaptação social e na sua colocação profissional; (3) contribuir para a formação de indivíduos completos, dotados de conhecimentos e competências suficientemente alargadas e flexíveis, aptos para intervir socialmente e motivados para um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

Na Universidade do Minho foi instituído o “Gabinete de Apoio ao Aluno”, um projecto desenvolvido no âmbito das actividades da Direcção da Associação Académica, tendo como principal objectivo uma gradual aproximação entre esta associação e os estudantes. Entre as actividades implementadas, salientamos o esclarecimento sobre aspectos educativos, culturais, de lazer e tradições académicas, a defesa dos interesses dos estudantes e o incentivo pela cultura, desporto, lazer e outras actividades académicas às quais a referida associação esteja directa ou indirectamente ligada.

O “Gabinete de Psicologia e de Apoio Psicopedagógico”, implementado pelos Serviços de Acção Social e pelos Serviços Médicos da Universidade do Algarve, em funcionamento a partir de 2001, foi criado com o objectivo de promover o bem-estar psíquico e relacional de toda a comunidade académica.

Também ao nível dos Institutos Politécnicos foram criados serviços de apoio aos alunos, e que também se associaram à RESAPES, alguns dos quais passamos a referir.

No ano de 1998 foi criado o “Gabinete de Psicologia” dos Serviços de Acção Social do Instituto Politécnico de Coimbra, definindo-se como um serviço de acompanhamento psicológico que visa apoiar os estudantes nas suas diversas dificuldades sociais, emocionais e académicas, contribuir para o bem-estar psicológico

dos jovens estudantes e promover as condições para o seu sucesso escolar e académico.

Em 1999 foi fundado o “Gabinete de Psicologia do Instituto Politécnico de Leiria”, funcionando em três pólos (Leiria, Caldas da Rainha e Peniche) e pretendendo dar resposta às necessidades dos alunos do ponto de vista psicológico. No âmbito da consulta de psicologia, pretende prestar apoio psicoterapêutico e aconselhamento psicológico de forma a superar contextos de crise, tais como situações de angústia, ansiedade e depressão.

O “Gabinete de Apoio Psicopedagógico” (GAPP), criado no ano 2000 no Instituto Politécnico de Beja, propõe-se acompanhar a transição para o ensino superior e combater o insucesso, através do desenvolvimento de actividades de investigação, de acções de esclarecimento, de sensibilização, de formação e de intervenção ao nível psicopedagógico.

O “Gabinete de Apoio ao Estudante” (GAE) do Instituto Politécnico do Porto, em actividade desde 2002, pretende promover o bem-estar e o desenvolvimento integral dos estudantes daquele instituto, como meio de facilitar os processos de aprendizagem e de sucesso académico, pessoal e profissional. Este serviço afirma desenvolver acções de natureza preventiva e/ou remediativa, respondendo às necessidades pessoais, académicas, sociais e vocacionais/profissionais dos estudantes, numa lógica desenvolvimental.

Todos estes serviços, e outros da mesma natureza que aqui não referimos (uma vez que optamos apenas por alguns com carácter exemplificativo), centram-se na promoção do sucesso dos estudantes do ensino superior, através do apoio proporcionado por especialistas, na sua maioria psicólogos das instituições. Além do aconselhamento proporcionado em relação aos problemas de natureza desenvolvimental, próprios da fase em que se encontram os estudantes, e aos de natureza especificamente pedagógica, muitos destes gabinetes dedicam-se a questões relacionadas com o bem-estar, nomeadamente o stresse, a ansiedade, a depressão, a saúde em geral e a saúde mental em particular.

Da análise realizada concluímos que a grande maioria destes serviços utiliza os seus recursos, sobretudo, em serviços individuais de âmbito psicológico ou clínico, agindo, principalmente, no sentido da remediação, ainda que alguns destes serviços se focalizem na prevenção de comportamentos de risco. Complementarmente, julgamos ser pertinente e prioritário investir em programas de desenvolvimento de competências

transversais, com carácter mais preventivo do que curativo, recorrendo ao modelo de intervenção em grupo. É nesse sentido que apresentamos, de seguida, algumas abordagens desse modelo.

3. Abordagens de intervenção em grupo

Entre as abordagens identificadas na literatura para a intervenção em grupo, seleccionamos três que consideramos adequadas à nossa proposta: a centrada na pessoa, segundo a perspectiva humanista rogeriana, a da animação de grupos e a cognitivo-comportamental.

3.1. A abordagem centrada na pessoa

A abordagem humanista da teoria centrada na pessoa consubstancia-se em três perspectivas da vasta obra rogeriana, nomeadamente na sua visão filosófico-antropológica, na terapia de grupo e na aprendizagem pela experiência (Rogers, 1969, 1985, 1986).

Relativamente à visão filosófico-antropológica, podemos afirmar que, no pensamento de Rogers (1985), subjaz uma visão optimista, total e integral da pessoa, o que permite a criação das condições para o crescimento e para a auto-realização. Este processo assenta na necessidade de autenticidade, empatia e congruência, como meios privilegiados para a pessoa reconhecer o que acontece efectivamente no seu interior. Para tal, é necessário sentir as coisas, ter confiança na experiência pessoal, escutar-se a si mesmo, exprimir aquilo que verdadeiramente se experimenta, aceitar-se tal como se é, confiar nas próprias autoavaliações e, simultaneamente, aceitar o outro tal como é, com as suas qualidades e os seus defeitos.

Rogers enumera três condições fundamentais que facilitam o crescimento psicológico e que deverão tidas em consideração no momento da intervenção, uma vez que são precisamente essas condições que possibilitam a mudança. A primeira consiste na “congruência”, isto é, em expressar, quando tal for oportuno, os sentimentos experimentados numa dada situação: “Descobriu-se que a transformação pessoal era facilitada quando o psicoterapeuta é aquilo que é, quando as suas relações com o paciente são autênticas e sem máscara nem fachada, exprimindo abertamente os sentimentos e as atitudes que nesse momento nele ocorrem” (Rogers, 1985: 63). A

segunda condição é nomeada por Rogers como “consideração positiva incondicional”, que significa apreciar mais a totalidade da pessoa do que unicamente alguma parte dela. Finalmente, a terceira condição é denominada de “compreensão por empatia”, que se refere à necessidade de o terapeuta ser sensível aos sentimentos e às reacções pessoais que o paciente experimenta.

Partindo da pessoa, Rogers aborda também o tema do grupo; os seus conceitos teóricos básicos, que inicialmente foram aplicados à terapia individual, foram, ainda, aplicados ao trabalho grupal. Na descrição que faz dos principais fenómenos ocorridos em grupos reunidos durante vários dias, indica períodos de insatisfação, incerteza e ansiedade que, durante o processo de grupo, dão lugar a um clima mais aberto, com menos defesas e maior exposição e confiança. De particular interesse para uma intervenção em grupo consideramos a proposta rogeriana acerca da evolução grupal, que inclui quinze fases que se entrecruzam como uma “rica e variada tapeçaria, diferindo de grupo para grupo, embora com certas espécies de tendências evidentes na maior partes destes encontros intensivos e com certas estruturas que tendem a preceder outras” (Rogers, 1986: 28).

São as seguintes as fases da vida de um grupo apresentadas pela abordagem em análise: (1) hesitação – período inicial de confusão, de silêncio embaraçoso e de comunicação superficial; (2) resistência à expressão ou exploração pessoais – é mostrado somente o “eu” exterior; (3) descrição de sentimentos passados – exteriores ao grupo, no tempo e no espaço; (4) expressão de sentimentos negativos – a primeira expressão de sentimentos actuais, normalmente dá-se sob a forma de crítica ou irritação em relação a outros membros ou em relação ao líder); (5) expressão e exploração de material com significado pessoal – habitualmente, processa-se sob a forma de desabafos de problemas pessoais e corresponde ao surgir da confiança no grupo; (6) expressão de sentimentos interpessoais imediatos no grupo – tanto positivos como negativos; (7) desenvolvimento de uma capacidade terapêutica no grupo – certos membros activam a sua capacidade natural e espontânea para tratar o sofrimento dos outros; (8) aceitação do “eu” e começo da mudança – a aceitação das qualidades e limites pessoais dá início à mudança pretendida; (9) o “estalar das fachadas” – o grupo aumenta o grau de exigência de sinceridade entre os seus membros; (10) o indivíduo é objecto de “feedback” por parte dos outros (são recebidos vários dados sobre o modo como a pessoa é vista pelos outros; (11) confrontação – o “feedback” torna-se tão profundo e intenso que é chamado de confronto com o outro em pé de igualdade; (12) relação de ajuda fora das sessões de grupo – a experiência de auxílio proporcionado e recebido dentro do grupo é transferida

para outros contextos da vida dos participantes; (13) o encontro básico – consiste no contacto íntimo e directo entre os indivíduos do grupo, que pode ser denominado de empatia; (14) expressão de sentimentos positivos e intimidade – que é o resultado da aceitação das pessoas; (15) mudanças de comportamento no grupo – após a experiência grupal, muitas alterações são verificadas na vida dos participantes (Rogers, 1986).

Adicionalmente, esta abordagem fundamenta-se na aprendizagem experiencial (Rogers, 1969), que é pensada em relação aos estudantes, e cujas principais características são: trata-se, antes de mais, de um compromisso pessoal; assenta nas iniciativas do estudante; altera os seus comportamentos, atitudes e personalidade; o estudante é quem avalia as suas aprendizagens; a pessoa tem uma capacidade natural para aprender; a acção facilita as aprendizagens significativas; a aprendizagem é facilitada quando o estudante assume responsabilidades no processo de aprendizagem; o estudante adquire uma maior independência de espírito, criatividade e mais confiança em si.

As principais estratégias para a implementação da aprendizagem experiencial são: transformar o professor-leitor em professor facilitador e preparar estratégias de interacção entre as pessoas. Nesse sentido, Rogers (1969) enumera as seguintes qualidades do facilitador: confiar no grupo e nas pessoas; ajudar a escolher e a esclarecer metas e intenções pessoais e de grupo; tornar facilmente acessíveis os recursos de aprendizagem; tornar-se um participante no processo colectivo de aprendizagem; dar atenção às expressões que indicam sentimentos profundos ou violentos e aceitar as tensões dentro do grupo; reconhecer e aceitar os seus próprios limites. Por sua vez, as estratégias da aprendizagem experiencial seguem o princípio de conduzir o estudante a sair da sua realidade (afectiva e cognitiva) e a exprimi-la de formas diferentes (e.g., palavra, texto, teatro e pintura).

Em síntese, diremos que esta é uma abordagem que nos interessa, particularmente, quando estabelecemos contacto com os participantes numa intervenção em grupo por programa. Além de permitir a criação de um clima humano positivo, este modelo consente uma mudança autêntica e o crescimento pessoal, pois consideramos que tal só acontece quando, entre outras condições, existe aceitação incondicional, empatia e congruência.

3.2. A abordagem da animação de grupos

Baseando-se numa perspectiva que leva a pessoa a desenvolver-se integralmente, a animação propõe-se trabalhar o desenvolvimento de competências através da intervenção em grupo. Vários investigadores da área têm elaborado propostas metodológicas de intervenção caracterizadas pela intencionalidade, sistematicidade e formação. Deste modo, a animação tem assumido, paulatinamente, uma importância crescente como proposta educativa (Movilla, 1985; Pollo, 1990, 1991, 2000; Comoglio, 1991; Trilla, 1998; Villa, 1998; Jardim, 2003).

Segundo esta abordagem, o desenvolvimento pessoal, social e profissional processa-se através da interacção em grupo, que é considerado o espaço privilegiado de aprendizagem, de formação e de treino. Efectivamente, a intervenção em grupo tem apresentado vantagens significativas em relação a outras modalidades, como por exemplo o atendimento individual, “uma vez que a participação grupal leva a experiências profundas de autoconhecimento, conhecimento do outro e interacção” (Carvalho, 1995: 81). Esses benefícios advêm do facto de o grupo facultar o envolvimento de todas as dimensões humanas, tais como pensamentos e opiniões, emoções e desejos, passado e futuro, vida familiar e profissional.

Por grupo entende-se um “conjunto dinâmico constituído por um número reduzido de pessoas que se sentem mutuamente interdependentes na criação de uma plataforma relacional e nos objectivos a atingir” (Jardim, 2003: 46). Esta plataforma consubstancia-se em quatro princípios (Pollo, 1991), que são a consequência operativa da visão antropológica da animação e que qualificam os conteúdos, as actividades e o tipo de relação estabelecida ao longo do itinerário do grupo, que passamos a explicitar.

O método da animação pressupõe, em primeiro lugar, uma visão optimista da pessoa, entendida como um ser cheio de possibilidades, com muitos valores e com diversos talentos, visão esta que se transforma em atitudes de acolhimento da pessoa. A consideração pela dignidade da natureza humana suscita comportamentos caracterizados pela confiança nas potencialidades do ser humano. Segundo este princípio, é a partir da escuta empática das necessidades dos destinatários de uma intervenção que são definidas as propostas de formação (Jardim, 2003: 24-25).

Em segundo lugar, este método subentende que as actividades desenhadas num programa sejam definidas a partir dos interesses dos destinatários. Assim, não importa o tipo de acção que se realiza, mas sim se o animando manifesta interesse por esse tipo de

actividade. Porém, não é suficiente realizá-las: o que qualifica uma actividade no âmbito da animação é o facto de ela poder oferecer ao destinatário uma mais valia para a sua existência. Jardim (2003: 25) elenca três critérios fundamentais que qualificam a prática da animação: (1) gerar vida nova – que as actividades despertem sentimentos de alegria, de entusiasmo e de amizade; (2) suscitar esperança – que as actividades apontem para novas perspectivas de vida e que a pessoa sinta que, apesar das dificuldades da existência, há sempre uma solução; (3) dar sentido ao quotidiano – interessam as actividades que possibilitam a descoberta de orientações para a vida do dia-a-dia, sob a condição de ser promovida a interligação entre as actividades e a realidade concreta dos animandos. Estes três critérios devem estar sempre presentes na mente do animador ao longo da sua intervenção.

Destaca-se, em terceiro lugar, um tipo de relação que atenda à complexidade e à totalidade da pessoa, assumida em três perspectivas: a construção da identidade, a participação na vida social e a abertura ao transcendente. Correspondentes a estas perspectivas existenciais, estabelecem-se três objectivos: construir uma identidade harmoniosa e estável dentro da complexidade cultural e da fragmentação existencial; participar na vida social de um modo activo e consciencioso; abrir-se à transcendência como caminho de descoberta do sentido pleno da vida (Pollo, 1991: 71-72). As relações que se criam dentro do grupo e as actividades promovidas ajudam os seus membros a confrontarem-se consigo mesmos, com os outros e com os valores. Deste modo, o grupo integra a complexidade da pessoa de forma harmoniosa, pois é a partir da visão da mesma, que são definidos os referidos objectivos da animação.

Finalmente, e em quarto lugar, nesta linha de pensamento a pessoa deve sentir-se com suficiente espaço para exprimir a sua liberdade. Por isso, interessam as actividades em que o indivíduo decide participar livremente, não havendo condicionamentos pessoais ou ambientais. Em todas as interacções, propostas, actividades, caminhadas pessoais e colectivas devem predominar dois critérios: escolhas livres – cada um é livre de escolher qual a forma de responder aos desafios do grupo, não sendo nada imposto como obrigação, o que implica que, se alguém não quer falar ou realizar uma acção, tem todo o direito a agir desse modo e todos os membros do grupo devem respeitar essa atitude; resultados diversificados – no grupo, todos realizam as mesmas acções, mas os resultados conseguidos são sempre diferentes, uma vez que cada um tem histórias de vida, ideias e convicções pessoais distintas (Jardim, 2003: 27-28).

Consideramos estes quatro princípios da animação fundamentais numa intervenção em grupo com vista ao desenvolvimento de competências. Efectivamente, estas só podem ser desenvolvidas se a pessoa for acolhida incondicionalmente, se foram levados a sério os interesses dos destinatários, se a pessoa for considerada na totalidade das suas dimensões existenciais e se for aceite a diversidade de resultados e de caminhos formativos.

Tendo em conta os princípios da aceitação incondicional, da empatia e da congruência, presentes nas duas abordagens anteriormente apresentadas, entendemos que o grupo primário é o lugar, por excelência, para a promoção das competências transversais. Tal justifica-se por ser um contexto psicossocial rico em estímulos, no qual a pessoa pode experimentar uma relação autêntica e profunda com os outros e consigo mesma, sendo particularmente indicado para favorecer a activação de alguns processos psicológicos.

3.3. A abordagem cognitivo-comportamental

O modelo cognitivo-comportamental, que vem sendo amplamente divulgado no meio científico como proposta de intervenção psicológica, baseia-se em construtos teóricos válidos e testados através de rigorosos métodos de avaliação e de complexos desenhos de pesquisa. A substituição de crenças disfuncionais por pensamentos mais flexíveis e realistas é o principal objectivo deste processo psicoterapêutico (Lazarus, 1976, 1989; Meichenbaum, 1977; D’Zurilla, 1986; Ellis & Grieger, 1990; Labrador & Cruzado, 1993; Beck, 1997; Lega, Caballo & Ellis, 1997; Gonçalves, 1999, 2000; Beck & Alford, 2000; Dattilio & Freeman 2004; Vila & Fernández-Santaella, 2004; Sommers-Flanagan & Sommers-Flanagan, 2006).

Ao longo do tempo, foram sendo desenvolvidas diversas formas de terapia cognitiva, tais como a “Terapia racional-emotiva” de Albert Ellis (1962), a “Terapia cognitiva” de Aaron Beck (1963), o “Treino de auto-instrução” de Donald Meichenbaum (1977), a “Terapia multimodal” de Arnold Lazarus (1976), a “Psicoterapia estrutural” de Guidano e Liotti (1983), a “Terapia cognitiva construtivista” de Michael Mahoney (1974) e a “Terapia cognitiva narrativa” de Óscar Gonçalves (1993).

No contexto desta abordagem, as terapias que recorrem ao psicodrama têm vindo, progressivamente, a ganhar espaço. Para estas formas de terapia, os processos cognitivos (ou seja, qualquer conhecimento, opinião ou convicção sobre o “self”, o mundo

ou o futuro) estão envolvidos na psicopatologia, sendo esta encarada principalmente como uma distorção das cognições face às possíveis interpretações da realidade. O que gera o comportamento-problema (pensamentos disfuncionais, comportamentos desadaptativos e emoções negativas) não são, nem os estímulos, nem as consequências reforçadoras, nem os elementos conflituosos inconscientes, mas sim o processamento cognitivo da realidade pessoal do indivíduo.

A psicologia dos construtos pessoais, desenvolvida por George Kelly, é uma das bases da teoria da personalidade utilizada pelo modelo cognitivo-comportamental, a qual propõe uma integração holística e humanista da cognição com outros processos psíquicos (comportamentais, emocionais e fisiológicos). Nesta perspectiva, os construtos pessoais são utilizados para se prever e controlar os acontecimentos da vida (Sommers-Flanagan & Sommers-Flanagan, 2006).

Para Beck (1997: 41), a sequência padrão de uma sessão de terapia cognitivo-comportamental acontece da seguinte forma: (1) o terapeuta obtém informações a respeito do desenvolvimento dos sintomas específicos, bem como dos determinantes situacionais e cursos temporais; (2) as crenças, suposições, expectativas, objectivos, atribuições e auto-afirmações ou pensamentos automáticos subjacentes são identificados e os pacientes aprendem a monitorar pensamentos negativos; (3) os défices de habilidades comportamentais ou interpessoais específicas são identificados; (4) os factores médicos e ambientais que apoiam e mantêm os sintomas são reconhecidos; (5) as intervenções cognitivas e comportamentais são seleccionadas e iniciadas; (6) são determinadas as tarefas de casa; (7) a eficácia da intervenção é avaliada através de medidas objectivas e relatos subjectivos.

As teorias cognitivo-comportamentais têm sido muito utilizadas, quer na intervenção individual, quer no trabalho com grupos, dado que se têm mostrado muito eficientes na concretização de objectivos de vária ordem. Isso pode ser verificado pela grande quantidade de programas criados com base neste modelo, dos quais fazemos somente uma referência indicativa (Rose, 1998; Free, 1999; Melo-Silva & Jacquemin, 2001; Silva, 2004; Stallard, 2004; Guerra & Lima, 2005; Fleury & Magna, 2005ab). Segundo Corey (2000), tal justifica-se pelo facto de a grande variedade de técnicas cognitivas e comportamentais serem incisivas na orientação para a acção, partindo-se de duas premissas básicas: a maioria dos comportamentos, cognições e emoções são aprendidos e podem ser modificados por uma nova aprendizagem, e os comportamentos que a pessoa expressa são o problema, e não um mero sintoma do problema.

Além disso, o seu uso profícuo deve-se ao facto de se alicerçar no método científico (Corey, 2000), em que o líder recolhe dados duma forma sistemática antes, durante e depois da intervenção, de forma a poder ter e dar um “feedback” aos membros do grupo sobre o seu progresso, sendo, assim, a avaliação comportamental um dos conceitos chave deste modelo, como conjunto de procedimentos que visam obter informações que guiem o grupo e ajudem a medir a efectividade do tratamento.

Tendo a nossa proposta como objectivo promover o sucesso académico, pensamos que as estratégias proporcionadas pelo modelo cognitivo-comportamental são as que melhor se adequam para operacionalizar, eficaz e efectivamente, os objectivos que pretendemos atingir. Tal acontece por se tratar de um modelo de intervenção para a modificação de comportamentos, caracterizado por ser breve, directivo, activo, orientado para o problema, situado no presente, por permitir uma relação cooperante e por ser destinado a todas as unidades problemáticas (Rosa, Olivares & Méndez, 2004: 100-101).

Dattilio e Freeman (2004: 23-24) afirmam que a terapia cognitiva é ideal para a intervenção em situações de crise, porque o seu modelo é activo, directivo, bem estruturado, breve, cooperante, dinâmico, sendo também psico-educacional e sociointer pessoal. Por sua vez, Beck (1997: 21-25) defende dez princípios que estão subjacentes à terapia cognitiva: baseia-se numa formulação em contínuo desenvolvimento do paciente e dos seus problemas em termos cognitivos; requer uma aliança terapêutica segura; enfatiza a participação activa; é orientada para uma meta e focaliza-se em problemas; centra-se, inicialmente, no presente; é educativa, uma vez que pretende ensinar o paciente a ser, ele próprio, terapeuta de si mesmo; dá-se num período de tempo limitado; as sessões são estruturadas; ensina os pacientes a identificarem, avaliarem e responderem aos seus pensamentos e crenças disfuncionais; e utiliza uma variedade de técnicas para mudar os pensamentos, os comportamentos e os estados de espíritos.

A opção pelo modelo cognitivo-comportamental para a argumentação da nossa intervenção justifica-se por este ter um conjunto de características que o tornam eficaz ao nível do tratamento remediativo. Numa tentativa de auri dos seus benefícios, adaptamos as suas características à intervenção em grupo por programas, visando a prevenção e a optimização do desenvolvimento; assim, são estas as suas características específicas:

1. **Cientificamente fundamentada:** está demonstrado, através de estudos controlados, que os métodos cognitivo-comportamentais constituem uma

intervenção eficaz para uma série de problemas (e.g., psiquiátricos, educacionais, neuropsicológicos e médicos);

2. **Prática e concreta:** a sua finalidade é resolver problemas psicológicos concretos e melhorar a qualidade de vida, procurando activar todas as respostas da pessoa e sugerindo estratégias válidas que possam ser úteis à resolução de problemas diagnosticados e hierarquizados;
3. **Situada no presente:** de modo a implementar mudanças positivas, centra-se mais no presente e no futuro do que no passado, conforme sugerem algumas terapias tradicionais;
4. **Orientada para metas:** o facilitador cognitivo-comportamental trabalha em conjunto com os participantes, a fim de estabelecer os objectivos da intervenção, formular diagnósticos e estabelecer um plano de procedimentos; além disso, procura verificar periodicamente os progressos, de modo a confirmar se as metas foram, ou não, atingidas;
5. **Breve:** habitualmente, a sua duração varia entre os 6 e os 12 meses, conforme os problemas a trabalhar, e tem uma frequência de uma vez por semana;
6. **Activa:** tanto o facilitador como o participante desempenham um papel activo no programa; o primeiro procura transmitir ao participante o que se conhece dos seus problemas e as possíveis soluções para o mesmo; o segundo, além de ser protagonista na sessão presencial, trabalha depois desta, de modo a pôr em prática as estratégias apreendidas, realizando tarefas específicas que lhe são indicadas;
7. **Relação cooperante:** a relação entre o participante e o facilitador caracteriza-se pela cooperação – ambos trabalham conjuntamente a fim de perceberem e desenvolverem estratégias que possam levar à resolução dos problemas; o facilitador ajuda o participante a perceber como pode modificar hábitos de pensamentos disfuncionais e as respectivas reacções emotivas e comportamentais;
8. **Directiva:** o facilitador assume um papel activo com funções educativas; sendo um especialista, funciona como um modelo a imitar pelos participantes e fornece informações com vista à aprendizagem e treino de competências; não se justificando intervenções e relacionamentos impessoais entre a liderança e os participantes, preconiza-se o estabelecimento de uma boa relação de

trabalho entre o facilitador e os participantes como uma das condições para a mudança;

9. **Educativa:** em vários momentos da intervenção são fornecidas instruções sobre os problemas identificados e as estratégias a utilizar para a sua superação, sobre a generalização das aprendizagens e a manutenção dos seus ganhos;

10. **Estruturada:** as sessões da intervenção caracterizam-se por ter uma sequência gradual e cumulativa, sendo esta previamente estabelecida e acordada entre os intervenientes no processo.

Por todos estes motivos, concluímos afirmando que o modelo cognitivo-comportamental é plenamente adequado à intervenção em grupo que almeje o desenvolvimento de competências. Ora, este tipo de aperfeiçoamento implica que os participantes realizem uma reestruturação cognitiva do modo de se pensarem a si mesmo e aos outros, treinem as suas habilidades sociais e resolvam positivamente os seus problemas. No entanto, é de referir que numa intervenção em grupo não se pode pretender seguir estritamente todos os passos e técnicas próprios de uma intervenção individual; por isso, descreveremos em seguidas as técnicas que consideramos adequadas para a intervenção em grupo por programas.

4. Técnicas utilizadas na intervenção por programas

Numa intervenção em grupo por programas há que identificar as técnicas a aplicar. Selecionamos, por isso, algumas técnicas coerentes com três racionais teóricos explicitados no ponto anterior – humanista, da animação e cognitivo-comportamental (Bloom, 1996; Marc & Garcia-Locqueneux, 1997; Jardim, 2003; Rosa, Olivares & Méndez, 2004; McMullin, 2005; Jardim & Pereira, 2006).

No intuito de implementar o desenvolvimento de competências, mais do que teorizar sobre esses conceitos ou comportamentos, é relevante: (1) descrever a competência, o que permite à pessoa criar uma imagem mental do conceito em causa e assimilar mais facilmente os seus componentes principais; (2) exemplificar e demonstrar a competência, uma vez que esta precisa de ser vista e escutada, de modo a serem criadas as predisposições pessoais para uma adesão plena às atitudes e comportamentos que se deseja promover; (3) perceber os benefícios, as vantagens e as

mais valias que justificam a aprendizagem de uma competência; (4) experimentar, praticar e treinar a competência através de dinâmicas, de jogos interactivos e do preenchimento das fichas; (5) enquadrar no modo pessoal de pensar as características intrínsecas de determinada competência, de tal forma que ela passe a fazer parte integrante da sua estrutura mental; (6) expressar no quotidiano, através de palavras, gestos, atitudes e comportamentos, as competências apreendidas ao longo de um programa de intervenção (Jardim & Pereira, 2006:46).

Uma técnica pode ser definida como um “instrumento pedagógico a que o facilitador recorre para mais facilmente atingir um determinado objectivo” (Jardim & Pereira, 2006: 49). Tendo em conta os resultados a conseguir no “terminus” de uma intervenção em grupo para a promoção do desenvolvimento de competências, consideramos fundamentais o recurso às técnicas que iremos descrever.

4.1. Dinâmicas de grupo

O primeiro tipo de técnicas que propomos são as denominadas “dinâmicas de grupo”, que se desenvolveram ao longo do século XX, no contexto da psicologia social, pretendendo estudar as leis e o funcionamento dos grupos. Vários estudos foram realizados acerca desta temática (Lewin, 1948, 1951, 1997; Luft, 1970, 1978; Comoglio, 1992; Vopel, 1994; Shaw, 1994; Malekoff, 1997; Hartley, 1997; Corey & Corey, 1987; López-Yarto, 1998; Contreras, 1999) e muitas foram as propostas de técnicas que surgiram para a dinamização de grupos (Brandes & Phillips, 1977; Jelfs, 1993; Vopel, 1994, 1996; Kirby, 1995; Morganett, 1995; Lucarini & Avidano, 1999; Almeida, 2000; Jalowitzki, 2001; Minicucci, 2001; Soler, 2002).

A expressão “dinâmica de grupo” foi usada pela primeira vez pelo psicólogo social alemão Kurt Lewin, num artigo publicado em 1944, dedicado à relação entre a teoria e a prática da psicologia social. Através desta fórmula, Lewin fazia referência a um método para estudar os fenómenos dos pequenos grupos e, assim, substituiu a expressão, então corrente, de “psicologia de grupo”. Neste seu contributo, sublinhou a característica fundamental do grupo: a sua dinamicidade. Com o desenvolvimento das teorias de Lewin, chegou-se, actualmente, a um uso alargado da expressão, que aprofunda e supera as indicações fornecidas pelo seu criador (Comoglio, 1992).

O emprego das dinâmicas na animação deve-se ao facto de responderem à necessidade profunda da pessoa se encontrar consigo mesma, com os outros e com os

valores; através delas, foi-se, de forma progressiva, fundamentando a ideia de que o grupo representa um contexto psicossocial rico em estímulos e possibilidades esse confronto. Chegou-se à conclusão que as dinâmicas criam um contexto formativo adequado ao crescimento, à maturação e à aprendizagem, através das quais podem ser atingidos muitos dos objectivos educativos (Pollo, 1991).

Efectivamente, uma vez que envolvem a pessoa do ponto de vista emotivo, cognitivo e existencial, as dinâmicas tornaram-se um dos meios privilegiados para a reflexão e para a acção ao nível formativo. Vopel (1994) apresenta vários motivos para o uso das dinâmicas na formação, nomeadamente porque permitem a participação activa e equilibrada, o “feedback” construtivo, a interacção e a coesão de grupo. Além disso, convém salientar que as dinâmicas activam processos que têm como fim estimular a tomada de consciência das dimensões intrapsíquicas ou relacionais, além de que facilitam a aquisição de novos modos de pensar, de sentir e de se relacionar (Jardim, 2003: 177).

No entanto, a pessoa só usufrui de todas estas potencialidades das dinâmicas quando, dentro do grupo, existe efectivamente um clima emotivo-afectivo agradável e um conjunto de regras específicas: ao nível do clima emotivo-afectivo, destaca-se o contexto interpessoal caracterizado pela confiança e pelo respeito, características que dão origem a uma sensação de segurança e de protecção; ao nível das regras, existem aquelas que se referem às dinâmicas em geral, que consistem no conhecimento do racional teórico subjacente a este tipo de técnicas, e as específicas de cada dinâmica, que se referem às regras apontadas em cada dinâmica, como o tempo, os procedimentos e o uso dos materiais próprios.

Para se conseguirem maximizar os proveitos que este instrumento da animação encerra, devem ser seguidas quatro etapas fundamentais, que passamos a descrever.

A primeira etapa, denominada análise da situação do grupo, consiste em, tendo em conta os objectivos a atingir, verificar as necessidades e as expectativas dos participantes, e a sua disponibilidade para realizar uma dinâmica. Tendo como base os dados recolhidos nesta análise, o facilitador selecciona uma que seja eficaz para o grupo e para os objectivos ambicionados.

A segunda etapa configura-se na apresentação da dinâmica escolhida. É de salientar que o modo como uma dinâmica é apresentada condiciona o resultado da experiência. Para que se obtenha o maior número de benefícios possíveis, convém dá-la a conhecer, percorrendo os seguintes passos: (1) apresentar os objectivos – os

participantes sentem-se mais seguros quando conhecem as grandes linhas que levam o facilitador a usar uma dinâmica; (2) indicar os procedimentos – são dadas as indicações estritamente necessárias sobre o modo como se processará e procura-se motivar o grupo para participar activamente; (3) sublinhar o carácter experimental – os participantes são convidados a agir espontânea e livremente, sem mecanismos de defesa ou pretensão de perfeccionismo.

Na terceira fase, a da experimentação, o facilitador faz com que os participantes possam executar a dinâmica programada, fornece instruções adicionais, esclarece as indicações e dá atenção ao tempo e ao cumprimento das regras, e observa atentamente o que o grupo faz.

Na quarta fase, a da avaliação, o facilitador assume um papel marcadamente activo, no sentido de coordenar as seguintes tarefas: (1) guiar a reflexão – depois da experimentação, cada participante deve ter a oportunidade de reflectir sobre o que foi vivenciado, pelo que o facilitador lança um conjunto de perguntas a que cada um deverá responder; (2) motivar a comunicação sobre a experiência – depois da reflexão pessoal, o facilitador convida os participantes a partilharem as suas experiências; (3) ajudar a compreender a experiência – algumas situações mais problemáticas exigem uma atenção especial do facilitador, apesar de considerarmos que nestas situações interessa sobretudo ajudar na partilha de experiências e não tanto fornecer interpretações dos sentimentos, das atitudes ou dos comportamentos verificados; (4) conectar a experiência à vida quotidiana – a aprendizagem proporcionada pela dinâmica deve ser transferida para a vida dos participantes, tanto no âmbito pessoal, como social e profissional.

É de referir, ainda, que através das dinâmicas a aprendizagem psicossocial se torna mais explícita, uma vez que as pessoas centram-se no próprio processo de comunicação e de aprendizagem, de modo particular nos diferentes aspectos da personalidade individual e na interacção social entre os participantes. Neste papel, a pessoa toma maior consciência do modo como se comporta quando comunica e se relaciona, sobretudo através do “feedback” dos demais.

Alguns dos mecanismos de aprendizagem subjacentes às dinâmicas devem ser conhecidos e seguidos criteriosamente pelos facilitadores. Entre esses mecanismos, destacamos a percepção das próprias emoções, a expressão directa dos sentimentos, a sinceridade, o “feedback” e a proximidade (Jardim, 2003: 185). Podemos afirmar que, entre todas as variáveis conexas com o desenvolvimento das competências, a mais importante é a atitude dos participantes: aqueles que esperam realizar uma

aprendizagem progressiva são os que obtêm maior proveito da experiência; pelo contrário, aqueles que pensam que não vão mudar nada e aqueles que julgam que vão aprender tudo e depressa, correm o sério risco de realizar uma experiência frustrante através das dinâmicas de grupo.

Existem várias classificações sobre as dinâmicas, constatando-se que praticamente cada um dos estudiosos deste tema elabora a sua própria classificação. Tendo em conta esta grande diversidade de perspectivas e conforme as necessidades de um grupo, numa proposta de intervenção é necessário escolher dinâmicas para: o acolhimento, a abertura, a apresentação, a superação do medo na fase inicial, a promoção da confiança e da comunicação no grupo, a identificação de sentimentos, a avaliação e o encerramento. Dada a importância do momento da apresentação e do encerramento, apresentamos de seguida algumas indicações sobre as respectivas dinâmicas.

Após o momento da abertura, segue-se um dos momentos mais delicados da intervenção, que é a apresentação do programa e das pessoas. Com efeito, os participantes encontram-se pela primeira vez enquanto grupo que terá de trabalhar junto durante um certo tempo. A apresentação deverá permitir que cada um obtenha respostas às questões fundamentais que, caso não sejam explicitadas logo no início, faz com se sintam desorientados ao longo de todo o percurso; são elas: “Quem somos nós?” – quem é o promotor e o coordenador da acção, e quem são os participantes; “Porque estamos aqui?” – quais são os objectivos da acção e as expectativas dos participantes; “O que vamos fazer juntos?” – quais são os conteúdos, as tarefas e os papéis dos participantes; “Como iremos proceder?” – qual é o método de trabalho e o horário; “Como avaliaremos a acção?” – qual o tipo de avaliação intermédia e de avaliação final (De Ketele *et al.*, 1994).

Na parte final da intervenção, deverá ser cuidado o momento do encerramento propriamente dito. Os participantes trabalharam juntos durante um período mais ou menos longo e criaram laços de simpatia e de amizade; por isso, antes de se separarem, apreciam um momento em que ouvem as palavras finais dos responsáveis da organização e em que, eles próprios, têm oportunidade de proferir os seus agradecimentos.

4.2. Ensinos em grupo

Através dos ensinos em grupo, durante a implementação de um programa é fornecida informação sobre as competências em estudo, nomeadamente a apresentação da sua definição, de algumas situações problemáticas relativas à mesma, dos benefícios inerentes ao seu desenvolvimento e de estratégias para a sua promoção. Para tal, a literatura aponta para que se recorra criteriosamente a exposições breves e incisivas para os participantes compreenderem os conteúdos essenciais da competência a treinar (Franta & Salonia, 1992; Bloom, 1996; Hartley, 1997; Anderson, 1999; Pinto, 2002; Villar, 2004; Alegre & Villar, 2004; Romero, 2004; Jardim & Pereira, 2006).

Com este tipo de técnica procura-se criar as disposições necessárias para o treino da competência, através da compreensão do seu significado fundamental, o que se consegue mais facilmente se o facilitador realizar uma comunicação caracterizada pela simplicidade, pela ordem, pela brevidade e pela disponibilização de estímulos (Franta & Salonia, 1992; Jardim, 2003).

A simplicidade refere-se à capacidade do facilitador traduzir a competência de uma maneira simples e clara, de modo tal que todos os destinatários a entendam facilmente. Esta atitude pode ser verificada pelos seguintes indicadores: formulação simples, frases curtas, palavras conhecidas, explicação dos vocábulos técnicos, conceitos concretos e forma sintáctica completa e correcta.

Por sua vez, a ordem na comunicação aponta para a capacidade de o facilitador organizar os conteúdos numa sequência lógica, de forma que todos acompanhem a estrutura do seu discurso. Para verificarmos se um ensino em grupo é organizado, podemos usar os seguintes critérios: comunicação articulada, comunicação sequencial, comunicação ordenada e distinção explícita entre o essencial e o secundário.

A brevidade reporta-se à capacidade de ser conciso e profundo, evitando a exposição de muitas ideias ou de pormenores secundários, de tal modo que todas as palavras empregues sejam necessárias. A brevidade pode ser analisada através dos seguintes indicadores: comunicação breve, comunicação limitada ao essencial na qual cada conteúdo exposto é necessário e comunicação centrada nos objectivos.

Também consideramos fundamental que o comunicador forneça um conjunto de estímulos que concentrem a atenção dos participantes, a fim de manter viva a exposição, apresentando, para isso, alguns exemplos, situações reais e histórias, e tendo como apoio da comunicação recursos audiovisuais. A estimulação comunicacional pode ser

avaliada através dos seguintes itens: comunicação agradável e convidativa, comunicação interessante, comunicação pessoal e uso adequado de recursos audiovisuais.

A instrução ou explicação verbal da competência a desenvolver deve ser feita ao longo de todo o programa, mas sobretudo no início de cada sessão e imediatamente antes dos exercícios de treino das competências. Além de terem acesso a informações específicas sobre os componentes da competência, os participantes deverão ser encorajados a apresentar exemplos ou argumentos que justifiquem a importância que atribuem à habilidade em estudo.

4.3. Role-playing

Uma das técnicas frequentemente utilizada no desenvolvimento de competências é o “role-playing”, através do qual os participantes põem em prática uma determinada competência, sob a forma de ensaio e mediante a supervisão do facilitador. O objectivo destes ensaios de competências é substituir modos de responder não adequados por outros mais funcionais (Moreno, 1966; López & Población, 2000; Ramírez, 1997).

O “role-playing” pressupõe que se seguem estes passos: (1) apresentação do modelo; (2) comentário à actuação do modelo (aspectos mais importantes e resultados); (3) realização do “role-playing” pelos sujeitos; (4) “feedback” dos outros participantes e do facilitador; (5) repetição do “role-playing” (López & Población, 2000). É de referir que esta estratégia pode servir, tanto para adquirir novos comportamentos, como para melhorar determinados desempenhos.

Há que atentar que o reforço do grupo tem grande influência sobre a modificação de comportamentos. A sua eficácia depende, em grande parte, do tempo que medeia entre a execução de um comportamento e a realização do “feedback”; por isso, deve ser proporcionado imediatamente após a execução de determinado comportamento. Mas também, para que seja possível a manutenção da competência treinada, o reforço, no início, deverá ser dado de modo contínuo e imediato; em seguida, passará a ser contínuo e demorado; e, mais tarde, o reforço será intermitente, ou seja, expresso somente de vez em quando, assemelhando-se cada vez mais ao que sucede nas situações quotidianas.

4.4. Feedback construtivo

A técnica do “feedback” construtivo consiste em proporcionar informação específica ao participante para que seja possível o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da competência treinada. A informação sobre a execução de um comportamento deve ser formulada em termos positivos. Mesmo quando a execução não for adequada, o participante deverá ser motivado para que ponha em prática a competência, sendo para tal necessário explicar o que deve modificar e dar-lhe novas oportunidades de ensaiar o comportamento em questão (Vopel, 1994; Jardim, 2003; Guerra & Lima, 2005).

No entanto, convém notar que é impossível oferecer o “feedback ideal”, devidamente programado e calculado. Por isso, é preferível habituar-se a reflectir sobre o modo concreto como se costuma oferecer ou receber o “feedback” e, a partir dessa reflexão, modificar as modalidades experimentadas nesta troca de informações. É de referir que se aprende a dar “feedback” praticando-o, o que implica tempo, empenho e tenacidade.

Por sua vez, oferecer um “feedback” é fazer sempre um investimento arriscado, porque aquilo que se comunica tem muito a ver com quem o recebe e com quem o oferece. E é deste investimento que depende a qualidade e a continuidade da relação. As pessoas que se habituem a oferecer e a receber “feedback” crescem na confiança, no respeito mútuo, na capacidade de colaboração e de trabalho em equipa; caso contrário, a relação torna-se impessoal e criam-se distâncias cada vez maiores entre as pessoas.

Para um uso correcto desta técnica, convém que o facilitador tenha conhecimento da distinção entre “feedback” de repreensão e “feedback” de encorajamento. O primeiro serve para corrigir uma situação pouco favorável à pessoa e ao grupo; por sua vez, o segundo serve para estimular a repetição de um comportamento executado. Quem comunica com intuito pedagógico sabe dosear convenientemente um e outro tipo de “feedback”. O equilíbrio entre a repreensão e o encorajamento confere autoridade a quem oferece o “feedback” e favorece o sentido de justiça a quem o recebe.

Finalmente, um critério chave para receber um “feedback” consiste em aprender a receber criticamente o que é dito. Quando for caso disso, alguns “feedbacks” recebidos devem ser postos de parte, por não favorecerem o desenvolvimento de competências, já que deprimem mais do que constroem. O silêncio é, também, um modo de dar “feedback”, distinguindo-se o “calar livre”, que contribui para que uma relação se torne

adulta, do “calar não-livre”, sob a pressão do medo, que impede o desenvolvimento da competências sociais.

4.5. Auto-registos

Através dos auto-registos, o participante é convidado a anotar os progressos verificados no desenvolvimento da competência trabalhada. Deste modo, aquele e a equipa de intervenção podem descrever, medir e analisar os comportamentos promovidos e as circunstâncias que os envolvem. O auto-registo é um método para observar e registar, tanto o comportamento exterior (público), como o interior (pensamentos e sentimentos), não existindo um modelo estandardizado.

É de referir que os estudos assentes na avaliação do sujeito sobre o seu próprio desempenho, como um suplemento dos métodos experimentais, confirmam que os auto-registos constituem um recurso amplamente aceite e bastante empregue na literatura psicológica (Good & Watts, 1996).

Os factores a registar variam consoante o objectivo a atingir na mudança de comportamentos relativos a determinada competência. Indicamos, no entanto, alguns aspectos que devem ser sempre registados: o comportamento que se verificou em concreto – aquilo que se fez, o que se pensou sobre isso e que se sentiu física e animicamente; a frequência com que o comportamento acontece – quantas vezes ocorre durante o dia/semana, em que circunstâncias, bem como o dia e a hora em que foi vivenciado; a intensidade com que o comportamento foi experimentado (e.g., numa escala de 1 a 5 o participante regista o menor ou maior grau com que vivenciou o comportamento em análise) (Castanyer, 2003).

Uma das vantagens dos auto-registos, por oposição a outras formas de medir os comportamentos, consiste no facto de a pessoa não ter de recordar situações passadas para chegar a conclusões sobre os seus comportamentos, com a consequente distorção que isso acarreta. Ao anotar os episódios à medida que eles vão acontecendo, e ao efectuar esses registos de uma forma exacta, o grau de fiabilidade da informação torna-se bastante elevado. É imperativo que o auto-registo seja escrito e que a pessoa se comprometa a preenchê-lo todos os dias ou sempre que acontecer alguma coisa relacionada com o comportamento ou problema. Mantendo assim uma lista diária de dados, ter-se-á evidência objectiva sobre as alterações que se vão operando.

4.6. Actividades para favorecer a generalização

As actividades para favorecer a generalização ajudam os participantes de um programa de desenvolvimento de competências a transferir o que foi aprendido no contexto do “training” para outros contextos, sendo que este é sempre, aliás, o objectivo principal de qualquer intervenção.

Uma estratégia de generalização refere-se à exibição do comportamento treinado em situações diferentes daquelas em que se realiza a aprendizagem (Gonçalves, 2000; Moreira, 2004), visando sobretudo extrapolar o comportamento aprendido para momentos posteriores (manutenção) e em contextos diferentes (transferência). Os “trabalhos de casa” são uma das principais estratégias de generalização, que consistem em tarefas específicas e semelhantes àquelas que foram treinadas, mas que agora são executadas em contextos da vida real.

As tarefas para casa são actividades propostas para serem realizadas em diferentes contextos após a realização do “training”, visando aumentar a efectividade e a generalização dos efeitos do programa. Indicamos alguns requisitos a observar na sua elaboração: (1) os comportamentos a desenvolver em casa devem ser treinados previamente no programa; (2) devem ser especificadas as actividades a realizar e os contextos onde se devem verificar; (3) o participante deve ser motivado para que registe o seu desempenho; (4) as tarefas para casa devem ser usadas para a avaliação da evolução no desempenho da competência em estudo.

Síntese

Ao longo deste capítulo analisámos as estratégias de intervenção que visam a promoção do desenvolvimento de competências e do sucesso no ensino superior. Para isso, examinámos as investigações realizadas, os serviços institucionalizados que prestam este fim, as abordagens da intervenção em grupo e as técnicas utilizadas na intervenção por programas.

Sobre os projectos e programas para promover o sucesso no ensino superior, concluímos que a legislação prescrita para esse efeito deu origem a uma pluralidade de estudos na maioria dos estabelecimentos de ensino. Esses trabalhos permitiram analisar, apresentar e discutir a problemática do insucesso académico. No entanto, afirmámos que as exigências da própria investigação científica implicam um outro aspecto: além da

dimensão teórica própria destas investigações é necessário intervir no sentido de trabalhar tendo em vista a resolução dessa situação.

Foi nesse contexto que enquadrámos e analisámos o que se tem vindo a concretizar para a promoção do sucesso académico. Constatámos que os estabelecimentos de ensino, paulatinamente, começaram a criar e a divulgar serviços de apoio psicopedagógico, cumprindo-se neste momento a afirmação destes como uma prestação sustentável e consistente para o acompanhamento dos alunos. Essas instituições associaram-se através da RESAPES, a qual, além de dar maior visibilidade a estes serviços, proporciona o intercâmbio de experiências, de informações, de técnicas e de investigações.

Verificamos também que, além do aconselhamento ministrado em relação aos problemas de carácter desenvolvimental, próprios da fase em que se encontram os estudantes, e aos de cariz especificamente pedagógicos, nota-se que muitos se centram em questões de natureza pessoal e relacionadas com o bem-estar, o stresse, a ansiedade, a depressão, a saúde em geral e a saúde mental em particular.

No entanto, aferimos também que a grande maioria destas valências presta, sobretudo, serviços individuais no âmbito psicológico ou clínico. Daí deduzimos a pertinência da implementação de programas segundo o modelo de intervenção em grupo, visando principalmente a promoção do desenvolvimento de competências intrapessoais, interpessoais e profissionais, como sejam o autoconhecimento, a auto-estima, a auto-realização, a empatia, a assertividade, o suporte social, a cooperação, a criatividade, a liderança e a resiliência.

Considerámos o grupo primário como um dos contextos psicossociais privilegiados para a promoção das competências transversais, uma vez que é um “espaço” rico de estímulos para a pessoa experimentar uma relação autêntica e profunda com os outros e consigo mesma; além disso, é particularmente indicado para favorecer o desenvolvimento de alguns processos psicológicos, tais como o crescimento pessoal, o amadurecimento e a aprendizagem.

Entre os racionais teóricos para a fundamentação da intervenção em grupo, analisámos a abordagem humanista, centrada na pessoa e de cariz rogeriano, nomeadamente a sua visão filosófico-antropológica, a sua proposta de terapia de grupo e de aprendizagem pela experiência. Daí que esta seja uma abordagem que interessa ter em conta, sobretudo quando estabelecemos contacto com os participantes num programa. Além de permitir a criação de um clima humano positivo no grupo, este modelo

facilita uma autêntica mudança e crescimento pessoal, uma vez que considerámos que tal só acontece quando, entre outras condições, existe aceitação incondicional, empatia e congruência.

Por sua vez, a abordagem da animação de grupos fundamenta o desenvolvimento pessoal, social e profissional processado através da interacção em grupo, considerado como o espaço privilegiado para a aprendizagem, a formação e o treino. Analisando os quatro princípios da animação, concluímos que eram fundamentais numa intervenção em grupo com vista ao desenvolvimento de competências, já que estas só podem ser incrementadas se a pessoa for acolhida incondicionalmente, se foram levados a sério os interesses dos destinatários, se o indivíduo for considerado na totalidade das suas dimensões existenciais e se forem aceites a diversidade de resultados e de caminhos formativos.

A abordagem cognitivo-comportamental, que vem sendo amplamente divulgada no meio científico, é uma das propostas mais eficazes de intervenção psicológica. Considerámos as estratégias proporcionadas por este modelo adequadas e válidas para a modificação dos comportamentos que impedem o sucesso dos estudantes, especificamente aquelas que facilitam a reestruturação cognitiva, que exercitam as suas aptidões sociais e que contribuem para a resolução de problemas. Porém, considerámos que numa intervenção em grupo não se pode pretender seguir estritamente todos os passos e técnicas próprios de uma intervenção individual, mas é necessário efectuar as devidas adaptações.

Tendo como base estas abordagens, apresentámos uma selecção de técnicas a recorrer para implementar um programa de desenvolvimento de competências transversais: as dinâmicas de grupo, os ensinamentos em grupo, o “role-playing”, o “feedback” construtivo, os auto-registos e as actividades para favorecer a generalização. Estas são algumas das técnicas que se têm revelado eficazes para a promoção das competências pessoais, sociais e profissionais, sendo para isso forçoso que o facilitador de um programa dê particular atenção ao modo como as aplica, facto que nos levou a especificar a sua fundamentação teórica e os passos metodológicos a serem percorridos.

Capítulo 5

A planificação e a avaliação de programas promotores do sucesso académico

Introdução

Dado que este capítulo se situa na charneira entre a parte teórica e a parte empírica da nossa investigação, aqui pretendemos apresentar a fundamentação teórica da planificação e avaliação de programas promotores do sucesso académico.

Começaremos por analisar vários elementos a ter em consideração na planificação de uma intervenção por programas, designadamente o conceito de intervenção e de programa, as suas características básicas, alguns modelos de intervenção por programas e as respectivas etapas de desenho e avaliação, e por último, a relevância, as vantagens e os obstáculos deste tipo de intervenção. Dado que a construção de uma intervenção pressupõe a opção por um modelo de planificação de programas, optámos por fundamentar a nossa proposta nos modelos que indicamos, aproveitando de cada um deles os seus contributos e fazendo as devidas adaptações.

Depois, passaremos a expor a nossa opção por seguir quatro etapas na planificação de um programa: a identificação das necessidades, o desenho do programa, a sua aplicação e a sua avaliação. Relativamente a cada uma delas, analisaremos os modelos que a literatura científica propõe, com uma preocupação eminentemente operacional, no sentido de reunirmos as indicações necessárias para as fases sucessivas da nossa investigação.

1. Elementos para a planificação da intervenção por programas

Desde a década de 70, profissionais de diferentes áreas acentuaram a necessidade de actuar através de programas de intervenção, com o objectivo de facilitar e promover o desenvolvimento integral dos sujeitos ao longo da sua vida. Nesse sentido, procura-se cada vez mais realizar acções sistemáticas e rigorosamente planificadas que activem o desenvolvimento psicológico e melhorem a saúde e o bem-estar de uma determinada população.

Tal efeito é conseguido quando um participante num programa adquire informações pertinentes sobre um assunto específico, quando exercita determinadas competências e quando implementa comportamentos adequados a um desempenho pessoal, social e profissional bem sucedido. Partindo de uma determinada situação, um

programa de intervenção procura satisfazer um conjunto de necessidades e desenvolve as competências exigidas para uma mudança positiva. Por isso, uma intervenção por programas exige um conjunto de acções e de recursos que sejam desenhados, aplicados e avaliados, organizadamente, numa determinada realidade social e seguindo uma sequência de etapas próprias (Clemente, 1993; Pellerey, 1994, 1999; Boutinet, 1996; Dutra, 1999; Álvarez González, 2001; Álvarez Rojo, 2002; Boog, 2006; Vallés & Vallés, 2000; Viguer, 2004; Moreira & Melo, 2005).

Uma intervenção pode ser definida como a introdução de um elemento externo numa determinada situação, a partir de uma abordagem científica, “com a intenção de modificá-la ou de interferir no funcionamento de um processo ou sistema, tendo em vista uma direcção específica” (Viguer, 2004: 13). Esta definição comporta várias categorias: uma determinada situação de partida, uma mudança a verificar e um processo de interferência. No caso da nossa proposta, a situação de partida já é conhecida pelos múltiplos estudos epidemiológicos do sucesso académico; a mudança que se pretende implementar é superar esta situação de insucesso para se chegar à situação ideal alvejada, ou seja, o sucesso académico; o processo de interferência é a intervenção através de um programa que elaboramos para o efeito, que apresentaremos posteriormente.

Por sua vez, um programa pode ser definido como uma “intervenção intencional e sistemática, resultante da identificação das necessidades de uma determinada população ou grupo, dirigida para alguns objectivos, fundamentada em posicionamentos teóricos que dão consistência e rigor à acção, e desenhada para satisfazer as necessidades dos destinatários” (Jardim & Pereira, 2006: 56).

Para conseguirmos realizar os nossos objectivos, optamos por actuar através de um programa de intervenção, consistindo este num “conjunto especificado de acções humanas e de recursos materiais desenhados e aplicados organizadamente numa determinada realidade social, com o propósito de resolver algum problema ou otimizar algum aspecto referente a uma pessoa ou a um conjunto de pessoas” (Viguer, 2004: 175).

No caso da nossa investigação, em que o objectivo a atingir implica o modo como a pessoa desenvolve as suas competências transversais e se relaciona consigo mesma e com os outros, o programa é desenhado como uma intervenção em grupo, facto que exige delinear abordagens adequadas, nomeadamente a opção por sessões presenciais de grupo, a definição de um itinerário de sessão que facilite a efectivação do

desenvolvimento das competências, a opção por actividades adequadas ao grupo em causa e a definição de um tipo de liderança que permita a consecução dos objectivos predefinidos.

Segundo Álvarez Rojo (2002) o modelo de programas distingue-se pelo seu carácter sistémico e ecológico, ou seja, é um modelo de actuação contextualizado, dirigido a todos e com uma relação directa e de grupo. Este modelo é aquele que melhor satisfaz os objectivos da activação das competências, na perspectiva da prevenção e do desenvolvimento integral da pessoa. Assim, a finalidade da intervenção é otimizar o desenvolvimento mediante uma acção preventiva, trabalhando com todas as pessoas de forma contínua, dinâmica e, sobretudo, proactiva, de modo a possibilitar a adaptação da intervenção à realidade e a mediar entre as variáveis contextuais, a fim de facilitar a mudança.

Por conseguinte, segundo uma abordagem sistémica e contextual, os programas de intervenção são inseparáveis do contexto em que são aplicados. Com a intervenção pretende-se modificar aspectos específicos do contexto em que se desenrola, rejeitando-se atitudes passivas de aceitação do “statu quo”, provoca-se uma atitude activa dos destinatários para que actuem de modo a superar os factores que os impedem de atingir os seus objectivos pessoais e mudam-se, progressivamente, algumas das características de determinados contextos.

Álvarez Rojo (2002: 39-40) resume as características básicas e gerais dos programas de intervenção conforme enunciamos de seguida: (1) têm um carácter sistémico e ecológico; (2) desenrolam-se numa interacção dialéctica com o contexto que o gera; (3) são elaborados tendo em conta os princípios da prevenção, do desenvolvimento e da acção social; (4) dirigem-se a todos os que o solicitam e ao longo de todo o ciclo vital; (5) baseiam-se na análise das necessidades do contexto em que se desenvolve; (6) os seus usuários são considerados agentes activos e participativos do seu próprio processo de actuação; (7) pressupõem a implicação de todos os agentes educativos e sócio-comunitários, uma vez que todos são agentes de mudança; (8) proporcionam a colaboração de todos os agentes e profissionais na planificação, desenho e elaboração dos programas; (9) potenciam o trabalho em equipa e a cooperação; (10) o orientador é considerado como mais uma pessoa da equipa de trabalho; (11) são utilizados recursos e meios tecnológicos para possibilitar a sua eficácia; (12) possibilitam uma maior aproximação da realidade através de experiências e

simulações; (13) para a sua optimização, exigem a avaliação e a monitorização da aplicação.

A relevância da intervenção por programas deriva das vantagens proporcionadas pelos seguintes motivos: centra-se nas necessidades de um grupo; estrutura-se com base em objectivos ao longo de um “continuum” temporal e permite um seguimento e avaliação do que foi realizado; permite a participação activa dos sujeitos; optimiza os recursos humanos e materiais disponíveis; requer a realização de actividades significativas para os destinatários; e necessita da colaboração de vários profissionais, organismos e entidades na identificação das necessidades, na sua implementação e avaliação (Álvarez Rojo, 2002).

Porém, reconhecemos que existem vários obstáculos que dificultam a intervenção por programas, nomeadamente a falta de hábitos de trabalhar segundo este modelo, a preparação e a disponibilidade dos facilitadores dos programas, a assessoria e a supervisão dos mesmos por especialistas, o acompanhamento e o envolvimento das entidades promotoras e organizadores, e a disponibilização de recursos humanos e materiais para tornar efectivo um programa.

Entre os modelos existentes de intervenção por programas, apresentamos alguns que consideramos mais pertinentes e adequados (cf. Quadro 7).

Quadro 7: Modelos de planificação da intervenção por programas

Modelo	Etapas do desenho e avaliação do programa
O ciclo da intervenção nos âmbitos social, educativo e da saúde (Fernández-Ballesteros, 2001)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação do problema e das necessidades; 2. Definição de objectivos e de metas; 3. Pre-avaliação potencial, cursos de acção e selecção do que se considera mais adequado; 4. Desenho e configuração do programa; 5. Implementação do programa; 6. Avaliação propriamente dita; 7. Tomada de decisões sobre o programa.
Etapas da elaboração de um projecto (Jardim, 2003)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análise da situação: (1) Análise; (2) Interpretação; (3) Desafios; 2. Opções fundamentais: (4) Ideais; (5) Objectivos; (6) Etapas; 3. Elaboração do programa: (7) Actividades; (8) Destinatários; (9) Tempos; (10) Agentes; (11) Meios; (12) Avaliação.
Modelo de planificação e desenvolvimento de um programa de optimização evolutiva (Viguer, 2004)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fase de análise e de diagnóstico: (1) Análise da realidade e avaliação das necessidades; (2) Síntese dos dados do diagnóstico; (3) Processos, aptidões e/ou comportamentos a tratar; (4) Tomada de decisão; 2. Fase de desenho e de planificação: (1) Desenho do programa; (2) Especificação dos objectivos; (3) Metodologia a empregar; (4) Desenho da avaliação e seguimento; (5) Planificação do programa; 3. Fase de intervenção e seguimento: (1) Aplicação do programa; (2) Seguimento dos resultados; (3) Adaptação do programa; (4) Duração do programa; (5) Controlo dos resultados obtidos; 4. Fase de avaliação: (1) Validação do programa; (2) Seguimento da manutenção dos

	resultados; (3) Generalização dos resultados; (4) Possíveis novas aplicações.
Modelo de intervenção psicológica em grupos (Guerra & Lima, 2005)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enquadramento teórico da intervenção; 2. Racional teórico subjacente à intervenção grupal; 3. O grupo: (1) População alvo; (2) Homogeneidade/heterogeneidade; (3) Constituição do grupo; (4) Duração do grupo e das sessões; (5) Condições físicas; (6) Tipo de liderança; (7) Co-terapia ou co-liderança; 4. Objectivos gerais; 5. Planificação das sessões: (1) Estratégias e metodologias de intervenção; (2) Sessões (objectivos, actividades, materiais); 6. Avaliação da intervenção.

Considerando as indicações apontadas pelos modelos de planificação da intervenção por programas, que apresentámos no Quadro 7, a revisão da literatura apontou-nos quatro etapas fundamentais para a construção de programas de desenvolvimento de competências transversais com vista à promoção do sucesso académico: a identificação das necessidades, o desenho do programa, a sua aplicação e a sua avaliação, como passamos a descrever nos pontos remanescentes deste capítulo.

2. Identificação de necessidades

Qualquer programa tem como ponto de partida a identificação de um determinado problema, o qual pode ser especificado através de uma série de necessidades. Existem alguns modelos de identificação de necessidades com formas tipificadas para realizar esta tarefa, que se revelam muito úteis para quem quer determinar as necessidades de um indivíduo, grupo ou instituição.

Constatamos que, ao longo de toda a história da educação, qualquer acto educativo pressupõe um conhecimento mínimo das necessidades da população a educar e do contexto em que se efectiva o acto educativo. No entanto, foi a partir da década de 60 que a avaliação das necessidades educativas ganhou contornos teórico-práticos, de um modo sistematizado e fundamentado (Barbier & Lesne, 1977; Suarez, 1985; Stufflebeam *et al.*, 1985; Stufflebeam & Shinkfield, 1986; Stufflebeam, 2001, 2002, 2003; Pérez-Campanero, 1991; Gupta, 1999), afirmando-se como um instrumento indispensável para o desenho e a avaliação de programas.

Assim, a identificação de necessidades pode ser entendida como uma técnica e um conjunto de procedimentos ao serviço da estratégia de planificação, capaz de fornecer informação precisa e pertinente para orientar o desenho, a aplicação e a avaliação da intervenção. Como sustenta Kaufman (1992), a avaliação formal de

necessidades é uma ferramenta para a identificação dos problemas e para a justificação das intervenções.

Contudo, dada a ambiguidade terminológica que rodeia a descrição da identificação das necessidades e a grande variedade de modelos utilizados nesta tarefa avaliativa, passamos a especificar o significado de necessidade. Este conceito pressupõe uma tensão, ou seja, uma falta sentida por um indivíduo ou um grupo, que emerge da vida ou de uma situação, e que exige uma satisfação a fim de ser readquirido o equilíbrio. Segundo Caliman (1997: 138-139), os estudos sobre as necessidades assumem diversas perspectivas:

- A primeira, **objectivista ou naturalista**, reconhece que existe uma conexão profunda entre a natureza humana e as necessidades; é representada principalmente pelas correntes positivistas e funcionalistas;
- A perspectiva **subjectivista ou socializante** entende as necessidades como o resultado das relações humanas, que são produzidas através da interacção; é representada principalmente pelas correntes interaccionistas e pela etnometodologia;
- Finalmente, a **perspectiva realista** tenta unir os dois pólos, reconhecendo que a realidade social existe por si mesma, que pode ser objectivamente estudada, mas que é produzida pelos sujeitos sociais, os quais têm autonomia na elaboração da cultura e na mudança da estrutura social; é representada sobretudo pela concepção humanista, que entende a pessoa em contínua procura da realização das suas potencialidades.

É nesta perspectiva realista e humanista que situamos o estudo das necessidades dos estudantes do ensino superior, reconhecendo também que este termo está associado a outros, tais como motivações, aspirações, desejos e expectativas (Barbier & Lesne, 1977).

As necessidades são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos, e decorrem de valores, pressupostos e crenças sendo, assim, como afirma McKillip (1987), juízos de valor. É precisamente este facto que dá origem a várias tipologias de necessidades fundamentais, de cuja satisfação depende a sobrevivência, o bem-estar e o desenvolvimento humano, tanto no plano biológico como psicológico e social.

Uma tipologia clássica é a hierarquia das necessidades, proposta por Maslow (1983, 1991), a qual compreende cinco categorias de necessidades: fisiológicas, de

segurança, de pertença, de estima e de realização pessoal, situando-se as duas primeiras categorias no plano da sobrevivência e reportando-se, as restantes, à vida social.

Por seu turno, Moroney (1977) propõe quatro categorias essenciais de avaliação de necessidades sociais, que, dada a sua grande divulgação, tornaram-se bastante comuns na literatura sobre o tema, sendo elas: as necessidades normativas – estabelecidas aprioristicamente por especialistas; as necessidades percebidas – manifestadas por determinadas pessoas ou grupos através de métodos de recolha de informação; as necessidades expressas – deduzidas dos registos de utilização de serviços ou dos dados epidemiológicos ou sociodemográficos de uma população; e as necessidades relativas – que resultam da comparação entre lugares, grupos de pessoas ou problemas.

Já McKillip (1987) distingue três modelos de análise de necessidades de acordo com a forma como recolhem a informação para identificar necessidades: o modelo de discrepâncias, o modelo de marketing e o modelo de tomada de decisão.

O modelo de discrepâncias de Kaufman (Kaufman, 1973, 1977, 1987, 1992; Kaufman & English, 1979; Kaufman, Rojas & Mayer, 1993) é um dos mais usados na determinação e avaliação de necessidades educativas e baseia-se em três componentes que correspondem a três fases sucessivas: (1) estabelecimento de objectivos através da identificação do “dever ser”, das expectativas de desempenho ou das competências desejadas, dados estes que podem ser indicados por especialistas; (2) medida de resultados através da determinação do que é, ou seja, as condições existentes ou o estado actual, dados estes que podem ser fornecidos por diversas técnicas e procedimentos, como a análise de indicadores estatísticos, e a aplicação de questionários e entrevistas a amostras representativas; (3) identificação das discrepâncias, hierarquizando as diferenças entre o que “deve ser” e “o que é”, que se traduz em medir a distância que vai entre os objectivos e o estado actual, o que possibilita inventariar as áreas de necessidades prioritárias.

Ainda segundo Kaufman (1973), a determinação de necessidades deve obedecer a três propriedades: os dados devem ser representativos do mundo real, tal como ele existe na actualidade e como poderá ou deverá existir no futuro; nenhuma determinação de necessidades é definitiva e completa, mas sempre provisória, devendo ser questionada, constantemente, a validade dos inventários efectuados; e as distâncias devem ser enunciadas em termos de produtos ou comportamentos efectivos (fins) e não

em termos de processos (meios). O referido autor considera que se devem privilegiar os meios quantitativos de medida das discrepâncias, em detrimento do uso das abordagens meramente qualitativas.

Apesar das dificuldades em conceptualizar e conduzir uma sondagem, concordamos com Pennington (1985) quando afirma que este é o melhor processo sistemático de recolha de dados, usando para o efeito uma amostra rigorosamente constituída e aplicando instrumentos cuidadosamente construídos. Assim, podemos recolher dados válidos e fiáveis sobre as necessidades específicas de um determinado grupo, sublinhando-se o facto de não dispormos de um conjunto de técnicas específicas para o estudo dessas necessidades. Os instrumentos para a recolha dos dados e para a consequente avaliação podem ser muito variados, como por exemplo, entrevistas, questionários, inquéritos, grupos de discussão, escalas de avaliação, exame de registos e de documentos. Os programadores deverão escolher os instrumentos mais adequados e úteis à situação concreta que estudam, de modo tal que permitam confirmar a informação e torná-la o mais objectiva possível.

Tendo em conta o que expusemos anteriormente, podemos afirmar que a identificação das necessidades consiste em justificar a pertinência da intervenção, reconhecendo as necessidades que originam o programa e analisando o contexto sociocultural em que é aplicado. Elencamos quatro elementos fundamentais que sustentam a identificação da necessidade de desenvolvimento de competências:

- A **análise da realidade** permite identificar os problemas, o que se efectiva através da definição operativa dos conceitos-chave e da obtenção de informação epidemiológica decorrente da revisão da literatura; além disso, permite identificar os sujeitos a quem é dirigido o programa, as suas características e os seus contextos de vida, juntamente com os recursos disponíveis para a sua aplicação;
- A **síntese dos dados do diagnóstico** consiste em definir, resumidamente, a situação ou as competências transversais a desenvolver, tanto para prevenir o insucesso como para promover a optimização do desenvolvimento dos participantes;
- Os **processos, aptidões ou comportamentos** a tratar implicam definir a realidade o mais concretamente possível a partir desses três indicadores;

- A **tomada de decisão** consiste em deliberar se a intervenção é realizável ou não, e quais os passos a dar para a continuação da sua planificação.

Os alunos do ensino superior têm um conjunto de necessidades, que exigem uma adequada e progressiva satisfação. Caso não sejam tidas em conta no âmbito das políticas, dos currículos e da pedagogia, os estudantes terão grandes dificuldades em alcançar um bom nível de sucesso e as instituições de ensino não desempenharão convenientemente as suas funções. Essas necessidades configuram a aquisição de competências em três grandes áreas: a do desenvolvimento pessoal e da formação da identidade, a do desenvolvimento social e das relações interpessoais, e a do desenvolvimento da carreira e de preparação para a integração no mercado de trabalho.

3. Desenho de programas

Uma vez identificado o problema e explicitadas as necessidades prioritárias, estamos em condições para desenhar o plano da acção. Definimos desenho do programa como “a estratégia integral do processo de intervenção, a qual pressupõe a explicitação das opções teóricas, metodológicas e avaliativas. Nesse sentido, o plano de acção deve conter vários aspectos, os quais possibilitam uma visão de conjunto, articulada e consistente, de todos os elementos da intervenção. Além disso, é o desenho que permite a todo e qualquer agente ou entidade replicar o mesmo programa em circunstâncias similares” (Jardim & Pereira, 2006: 59).

É de referir, ainda, que um conjunto de actividades sem uma justificação científica não configura a existência de um programa. Tendo em conta o âmbito científico em que nos situamos, pretendemos apresentar e justificar o modo como construímos esta intervenção, de tal modo que ela possa ser rigorosamente replicada por outros investigadores, em circunstâncias semelhantes. Tal é possível através da explanação e justificação das decisões tomadas em relação a numerosos aspectos do processo e dos procedimentos, que compõem o denominado desenho do programa de intervenção (Anguera, 2001; Álvarez Rojo, 2002; Viguer, 2004). Entre os muitos modelos de desenho de programas, seleccionamos dois que inspiram a nossa proposta e que apresentamos de seguida.

Os elementos do modelo de desenho de programas de educação emocional, proposto por Álvarez González (2001: 19-20) são: (1) fundamentação do programa, que

se refere ao marco teórico que sustenta a intervenção; (2) formulação dos objectivos em termos de competências que os participantes devem adquirir; (3) conteúdos a desenvolver, com a selecção dos conhecimentos, aptidões e atitudes que os participantes devem incrementar; (4) selecção das actividades a realizar, que inclui a elaboração das respectivas fichas técnicas de cada actividade, nas quais devem constar os objectivos, a descrição da actividade, os destinatários, as técnicas, os recursos, a duração e os níveis de execução exigidos ou critérios de avaliação; (5) recursos para a realização das actividades, isto é, com que materiais e com que recursos humanos; (6) calendarização e carga horária da realização das actividades; (7) destinatários a quem é dirigido o programa; (8) critérios de avaliação de cada objectivo, com os indicadores de execução de cada um deles; (9) custos, de acordo com a extensão do programa e o tipo de recursos utilizados.

Por sua vez, os elementos do modelo de desenho de programas nos âmbitos social, educativo e da saúde, sugerido por Fernández-Ballesteros (2001: 63), são: organigrama dos responsáveis, direcção, técnicos, descrição das actividades a implementar, descrição dos meios materiais, infra-estruturas, descrição dos destinatários, descrição dos lugares de aplicação, descrição dos tempos, medições pré-programa e outros pormenores.

Tendo em conta os diferentes modelos analisados, consideramos que num desenho de programa devem ser identificados seis elementos fundamentais, que passamos a descrever.

- O **racional teórico** subjacente à intervenção refere-se ao facto de a construção de um programa ser realizada com base nos dados já obtidos pela investigação científica. O ponto principal deste passo consiste em enquadrar a intervenção num marco conceptual que dê sentido ao que se vai realizar. As teorias ajudam a descrever, explicitar, prever e a controlar os efeitos potenciais da intervenção. Para eleger uma teoria eficaz, convém ter como critério os resultados empíricos decorrentes de estudos semelhantes que utilizaram essa mesma teoria.
- A especificação dos **objectivos** permite a definição do que se pretende atingir com a intervenção. Por conseguinte, devem ser formulados o mais objectivamente possível, para que os seus parâmetros possam ser submetidos a provas estatísticas. Consideramos determinante que, nessa formulação, seja seguida a “regra de ouro” dos objectivos, segundo a qual estes devem ser

claros, compreensíveis, alcançáveis, motivadores e avaliáveis. Além disso, devem-se distinguir os objectivos gerais dos específicos: os primeiros são formulados em termos abstractos, descrevem processos, inserem-se no marco geral em que se enquadra a actuação, são perspectivados a longo prazo e são avaliáveis em função dos objectivos específicos; por sua vez, estes caracterizam-se por delimitar os objectivos gerais e conduzir à sua consecução, referem-se a uma área ou estratégia de actuação, as suas características são formuladas com verbos de acção-actividade, o que implica delimitar a acção a desenvolver, expressar o processo em vez de o descrever, apontar uma acção terminal e ser avaliáveis.

- Os **conteúdos** a desenvolver consubstanciam-se na especificação das competências a exercitar durante o programa, as quais serão trabalhadas pelos participantes sob a orientação dos facilitadores e com o recurso a uma metodologia adequada.
- A **metodologia** a empregar refere-se à descrição detalhada do tipo de intervenção, à definição das actividades a realizar, às técnicas a recorrer, à dinâmica estrutural das sessões, aos recursos e aspectos logísticos que serão disponibilizados, aos princípios éticos e deontológicos que serão tidos em conta durante a intervenção e, ainda, à identificação de potenciais áreas problemáticas na aplicação do programa.
- O **desenho da avaliação** consiste em definir como se prevê realizar a apreciação do desenvolvimento operado, estabelecendo, para isso, os instrumentos de medição que serão usados nas três fases fundamentais da avaliação: antes, durante e após a intervenção.
- A **planificação** do programa consiste na elaboração de um plano operacional, onde são definidas todas as actividades e tarefas a realizar, calendarizados os momentos das acções, indicadas as pessoas responsáveis e delineados os meios didácticos a usar.

No âmbito da preocupação de cientificidade, destacamos a importância das decisões tomadas acerca da recolha e análise de dados tendo em vista a avaliação rigorosa dos efeitos logrados através de um programa. Esta preocupação deve estar presente no momento em que é construído um programa, uma vez que este aspecto se revela central na validação do mesmo.

4. Aplicação de programas

O momento subsequente, denominado de aplicação, implementação ou seguimento, consiste na realização do programa desenhado. É, pois, implementada a metodologia desenhada, a fim de serem atingidas as metas e os objectivos estabelecidos, mediante o desenvolvimento dos conteúdos esboçados. Uma vez que na fase anterior foram descritos detalhadamente cada um dos elementos do desenho do programa, agora só é preciso executar, com o grupo, o que foi programado, criando um clima humano favorável à realização das actividades propostas e à consecução dos objectivos predefinidos.

Nesta etapa, impõe-se realizar as actividades verificando o nível de consecução dos objectivos e atentando à forma como os recursos humanos interagem e desempenham as suas funções. É esta observação dos resultados alcançados que permite, eventualmente, reformular o programa, integrando alguns aspectos novos e corrigindo erros detectados (Álvarez Rojo, 2002).

Durante este processo de implementação deve ser conferida particular cuidado às possíveis variações, modificações e adaptações que é necessário efectuar como consequência da própria dinâmica do programa. Por exemplo, o interesse dos destinatários por algumas actividades faz com que sejam mais valorizadas, gastando mais tempo com elas e menos com outras que estavam inicialmente previstas. Isto exige uma reestruturação do programa, o que obrigará a dar novamente prioridade aos objectivos, em função do tempo disponível e da dinâmica gerada pelo grupo dos destinatários.

Para um efectivo controlo do que acontece durante a sua aplicação e para que se tenham dados objectivos que justifiquem alterações em aplicações posteriores do mesmo programa, consideramos que é fundamental controlar o seu cumprimento (Jardim, 2003); para isso, há que verificar e registar o grau de consecução obtido em cada um dos indicadores de monitorização, que apresentamos de seguida, e que se encontram distribuídos em quatro dimensões:

- **Recursos humanos:** (1) presença dos destinatários e agentes; (2) realização das tarefas entregues à equipa de apoio; (3) actuação do facilitador ao longo do programa;

- **Recursos materiais:** (4) disponibilidade dos locais; (5) cumprimento dos horários; (6) presença dos materiais nos lugares e tempos previstos;
- **Actividades:** (7) execução efectiva das actividades previstas; (8) modificações introduzidas pelos facilitadores e suas razões; (9) actividades que não funcionam bem e porquê;
- **Eficácia:** (10) resultados parciais conseguidos em cada momento da sessão; (11) pontos débeis e fortes da sessão em relação aos resultados obtidos; (12) proposta de modificações a introduzir no programa.

Posto isto, só é preciso assegurar-se de que estão disponíveis os meios necessários para cada sessão do programa, que o programa é aplicado de acordo com a sua planificação e que todos os destinatários do programa beneficiam do mesmo.

5. Avaliação de programas

A valorização de uma intervenção passa pela demonstração da sua funcionalidade, da sua eficácia e da sua eficiência, o que se consegue somente através da sua avaliação. Efectivamente, a avaliação é considerada como parte integrante do próprio processo de intervenção, isto é, está presente durante todos os momentos do desenvolvimento de um programa. Além disso, é ela que vai permitir a tomada de decisões e a emissão de juízos de valor; muitas vezes, é com base nos resultados obtidos a partir da avaliação que as entidades competentes podem decidir, de um modo fundamentado, sobre a pertinência, utilidade e validade de uma acção.

Entre as múltiplas definições de avaliação que encontramos (Fernández-Ballesteros, 2001; Colás & Rebollo, 1997; Álvarez Rojo, 2002; Viguer, 2004), com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004: 35) definimos esta tarefa como “identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor ou mérito, a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objectivo avaliado em relação a esses critérios”.

Não sendo nossa prioridade identificar quais os programas de avaliação, contudo estes deverão ser adequados aos objectivos e aos contextos, tal como é sublinhado na proposta CIPP (iniciais de “Context”, “Input”, “Process” e “Product”) de Stufflebeam (1983), que é um clássico muito referido na literatura sobre o tema em análise.

Interessa explicitar a finalidade que se pretende dar ao acto avaliativo que, de acordo com as diferentes definições e concepções de avaliação de programas, se prende com os três momentos em que se realiza: os antecedentes, os processos e os resultados. Segundo Álvarez Rojo (2002: 195), um antecedente é qualquer condição com existência prévia ao ensino-aprendizagem que pode estar relacionada com os resultados previstos; os processos correspondem a qualquer forma de interacção que se estabelece durante a intervenção, que pode ser entre pessoas, ou entre estas e os “materiais”; e os resultados referem-se a qualquer consequência ou impacto produzido pelo programa.

Colás e Rebollo (1997: 34) referem-se à existência de mais de cinquenta modelos de avaliação de programas. Esta indicação evidencia a variedade de propostas de sistematização e de classificação da avaliação, sendo a expressão dos diferentes critérios seguidos pelos diversos autores.

Tendo em conta essa pluralidade de concepções, consideramos que uma avaliação de programas deve seguir cinco parâmetros fundamentais, conforme segue:

- **Avaliação das necessidades:** procura delimitar as necessidades, identificar os factores que as explicam, definir a intervenção que é prioritária e explicitar as características que deve reunir;
- **Avaliação do desenho:** analisa o desenho do programa, determinando em que medida a planificação é relevante e pertinente para enfrentar as necessidades detectadas, e em que grau é que as estratégias desenhadas resultam adequadas aos objectivos estabelecidos;
- **Avaliação da implementação:** recolhe informações sobre o modo como está a ser aplicado o programa na sua totalidade, tendo em conta pormenores de algumas partes;
- **Avaliação dos resultados:** determina o grau em que a intervenção consegue os resultados previstos e os não previstos, ou seja, aqueles que podem ser atribuídos à aplicação do programa;
- **Avaliação do impacto:** determina como as mudanças observadas nos sujeitos afectam os seus desempenhos, tendo consequências sobre eles para além dos limites estabelecidos no próprio programa.

Resta afirmar que um dos aspectos cruciais de um programa é a planificação da avaliação, uma vez que é com esta tarefa que se poderá determinar o seu valor ou mérito, a legitimidade de generalizar os resultados e a sua consequente validação.

Ao longo deste capítulo estabelecemos a fundamentação teórica da planificação e avaliação da intervenção por programas. Começámos por apresentar vários elementos a ter em consideração, designadamente o conceito de intervenção e de programa, as suas características básicas, alguns modelos de intervenção por programas e as respectivas etapas de desenho e avaliação, e por último, a relevância, as vantagens e os obstáculos deste tipo de intervenção. E afirmámos que a finalidade de uma intervenção deste género é otimizar o desenvolvimento mediante uma acção preventiva, trabalhando com os participantes de forma intencional, sistemática e dinâmica.

Entre os modelos existentes de intervenção por programas, apresentámos o da intervenção nos âmbitos social, educativo e da saúde, de Fernández-Ballesteros (2001), o da planificação e desenvolvimento de um programa de optimização evolutiva, de Viguer (2004) e o da intervenção psicológica em grupos, de Guerra e Lima (2005). Considerando as indicações apontadas por estes modelos, concluímos que são quatro as etapas fundamentais para a construção de programas de desenvolvimento de competências transversais: a identificação das necessidades, o desenho do programa, a sua aplicação e a sua avaliação.

Relativamente à identificação das necessidades, concluímos que esta deve comportar quatro elementos fundamentais: a análise da realidade, a síntese dos dados do diagnóstico, a definição concreta dos processos, as aptidões ou comportamentos a tratar e a tomada de decisão relativamente à oportunidade de intervir.

Por sua vez, consideramos que o desenho do programa implica definir a estratégia integral do processo de intervenção, a qual pressupõe a explicitação das opções teóricas, metodológicas e avaliativas, devendo fornecer uma visão de conjunto, articulada e consistente de todos os elementos da intervenção, tais como a fundamentação do programa, a formulação dos objectivos, os conteúdos a desenvolver, a selecção das actividades, os recursos, a calendarização, a carga horária, os destinatários, os critérios de avaliação e os custos.

Sobre a aplicação do programa concluímos que esta pressupõe a realização das actividades, bem como a verificação do nível de consecução dos objectivos e da forma como os recursos humanos interagem e desempenham as suas funções. Também afirmámos que, para um efectivo controlo da implementação e para que se tenham dados objectivos que justifiquem alterações em aplicações posteriores do mesmo programa, é

fundamental fazer o registo do grau de consecução obtido, segundo os vários indicadores de monitorização predefinidos.

Finalmente, sobre a avaliação, afirmámos que esta constitui parte integrante do próprio processo, uma vez que é considerada antes, durante e após a intervenção, nomeadamente no momento da avaliação das necessidades, do desenho, da aplicação, dos resultados e do impacto. A sua importância prende-se, sobretudo, com o facto de ser através dela que é determinado o valor, a eficácia, a consistência e a validade de uma intervenção.

II PARTE

ESTUDOS EMPÍRICOS

Capítulo 6

Metodologia geral

Introdução

A metodologia consiste na descrição da estrutura de um estudo empírico, isto é, na explanação dos procedimentos, métodos e técnicas necessários ao desenvolvimento desse estudo, de modo a obter conhecimentos mais seguros que os fornecidos por outros meios e com o objectivo fundamental de chegar à veracidade dos factos. Para que o conhecimento seja considerado científico, é crucial determinar o método que permite chegar até ele e identificar as operações técnicas e mentais que possibilitam a sua verificação (Gil, 2002).

Esta estrutura de uma investigação não é uma mera sucessão de etapas estabelecidas que se devem cumprir escrupulosamente numa determinada ordem, pois as suas opções de construção e organização variam consoante a imaginação do investigador, o assunto a investigar, as condições de recolha da informação e, fundamentalmente, o método e o rigor metodológico que sustenta a progressão do conhecimento acerca do objecto em estudo (Pardal & Correia, 1995). Acresce a esta perspectiva a possibilidade de as ciências humanas nos permitirem fazer a união das metodologias quantitativas e qualitativas, objectivando a triangulação de dados, de forma a adequar, o melhor possível, o estudo ao tema em causa. Esta conjugação conduz à “desocultação” do não dito, à supressão de incertezas, ao enriquecimento da leitura e à interpretação dos resultados (Almeida & Freire, 2003).

Em respeito pela problemática apresentada e pela base teórica revista, elaborámos uma investigação com as seguintes características: este é um estudo exploratório com metodologias mistas (de tipo qualitativo e quantitativo) baseado na “grounded theory”, que se processa ao longo de três estudos sucessivos, recorrendo, para isso, a várias técnicas de recolha dos dados, tais como entrevistas, questionários, “focus group” e auto-registos, e a vários outros recursos para a análise dessas mesmas informações. Dadas as questões metodológicas que resultaram do desenho desta investigação, recorreremos a uma variedade de tipos de investigação, de amostras, de instrumentos e de procedimentos, que relataremos em seguida.

1. Natureza e desenho da investigação

Esta investigação envolve vários estudos, abrangendo metodologias mistas do tipo qualitativo e quantitativo. Em primeiro lugar, é de **natureza exploratória**. Optamos por este tipo de metodologia porque nos permite aumentar o conhecimento de experiências em torno do problema em análise. A investigação de natureza exploratória possibilita-nos também descrever, registar, analisar e correlacionar factos com os fenómenos em causa, sem os manipular. Além disso, faculta o desenvolvimento, o esclarecimento e a modificação de conceitos e de ideias, a fim de serem formulados problemas precisos ou hipóteses passíveis de serem alvo de pesquisa em investigações posteriores (Gil, 2002). Partindo de algumas questões latas, este nosso estudo procura pistas de trabalho sem deixar de ter em vista dados que de algum modo contribuem para um suporte plausível de teorias (Taylor & Bogdan, 1984), tratando-se, assim, da realização de um estudo em contexto de descoberta e não de prova (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994; Deshaies, 1997; Oliveira, Pereira & Santiago, 2004).

Em segundo lugar, esta investigação é de **natureza qualitativa**, uma vez que nos permite conhecer, através de questões de tipo aberto, opiniões, motivos, significados, atitudes, comportamentos e interacções dos inquiridos. Nesse sentido, a nossa preocupação centra-se na compreensão do fenómeno em estudo através da observação, da descrição e da interpretação tal como se nos apresenta, sem pretensão de o controlar totalmente. O objectivo desta abordagem é, portanto, descrever e interpretar, mais do que avaliar. Nesta tarefa, a importância primordial da compreensão dos fenómenos é atribuída ao investigador e aos participantes, cuidando-se também o rigor e a sistematicidade necessários para a aquisição de conhecimentos científicos (Fortin, 2003; Vieira, 2004).

Em terceiro lugar, esta investigação reveste-se, também, de uma **natureza quantitativa**, já que nos consente a observação de factos objectivos, de acontecimentos e de situações que existem independentemente do investigador. Nesta perspectiva, procuramos beneficiar das características inerentes a esta abordagem: a objectividade, a predição, o controlo e a generalização (Fortin, 2003). É este paradigma quantitativo que tem predominado na investigação científica nas áreas da psicologia e da educação, dado que valoriza a medição empírica, bem como a sua fidelidade e validade (Henwood & Nicolson, 1995: 109).

Em quarto lugar, o desenho inicial foi considerado de tipo experimental. Contudo, conscientes das limitações inerentes ao trabalho com comportamentos humanos e à dificuldade de controlar todas as variáveis, por rigor científico decidimos defini-lo como “**quasi-experimental**”. É este tipo de estudo que nos permite manipular e medir o efeito de variáveis independentes de modo a produzir alterações na variável dependente, apesar das dificuldades presentes neste tipo de investigação para termos um verdadeiro grupo de controlo e uma repartição aleatória dos participantes (Fortin & Robichaud, 2003). Efectivamente, não podemos controlar todas as variáveis em estudo de uma forma sistemática, pois, como é facilmente constatável, ser-nos-ia quase impossível realizar a nossa intervenção com base numa repartição aleatória dos participantes no grupo experimental e no grupo controlo. Dadas as dificuldades deste tipo de desenho, estamos conscientes dos limites desta investigação, nomeadamente a redução da validade interna e da validade externa da experimentação originada pela ausência da repartição aleatória, particularmente por causa do agente de invalidade relacionado com a selecção dos sujeitos (Campbell & Stanley, 1982; Brioso *et al.*, 1995; Foddy, 2002; Fortin, 2003). Foi nesse sentido que procuramos estabelecer um certo grau de equivalência entre os grupos.

Recentemente, surgiu a percepção de que os dados meramente quantitativos restringem as informações recolhidas a certos e limitados aspectos, ignorando outros que, frequentemente, se revelam importantes e até determinantes nos resultados obtidos e nas conclusões daí inferidas; por isso, foi introduzido o elemento qualitativo na análise de dados. Apesar de, por vezes, ser considerado de “segunda classe”, pode, inclusivamente, ser transformado na forma quantitativa, com o objectivo de consentir a análise estatística. Esta visão enunciada traduz-se numa perspectiva fenomenológica, que deu origem ao denominado “**novo paradigma da investigação**” (Pereira, 1997: 149).

Optámos por seguir este novo paradigma porque nos parece ser aquele que melhor corresponde à consecução dos objectivos da nossa investigação. Além de fazer desaparecer a distinção clássica entre os dados qualitativos e quantitativos, ambos são vistos como facilitadores do conhecimento, sendo que alguns são expressos em juízos de valor, enquanto que outros são medidos empiricamente segundo a forma tradicional. Não se coloca, por isso, qualquer dilema quanto à validade das diferentes fontes de informação, uma vez que cada uma é validada em termos de consistência e de relevância para o produto final que brota do estudo. Por conseguinte, a investigação não tem de ser ou qualitativa ou quantitativa, mas pode ser uma mistura de ambas, que, em

conjunto, geram o conhecimento (Henwood & Pidgeon, 1995). Por exemplo, as técnicas do questionário tradicional são usadas para gerar dados empíricos; por outro lado, métodos como o “focus group” são empregues para produzir dados qualitativos. Os resultados e as conclusões finais são o fruto da combinação dos dados de todas as fontes, às quais é dada igual prioridade.

Esta nova abordagem concretiza-se no uso da “**grounded theory**” (Pereira, 1997), a qual, conforme propõem os seus fundadores, Glaser e Strauss (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998; Glaser, 2000), tem como objectivo desenvolver uma teoria baseada na análise indutiva, em que o ponto de partida é a descrição sistemática e progressiva dos fenómenos e o ponto de chegada é uma teoria rigorosamente verificada nas diferentes etapas da análise. Os participantes são escolhidos pelo método da amostragem teórica, no qual se pretende que estes representem tantas realidades quantas o fenómeno compreende. Deste modo, a amostra é representativa sobretudo das experiências, das formas de interacção ou das situações em estudo. Por sua vez, a análise é efectuada à medida que são recolhidos os dados, com o fim de se perceber, nas suas subtilidades, as diferentes dimensões da realidade a descrever.

Este processo implica as seguintes fases: (1) leitura flutuante do material (entrevistas e observações); (2) aplicação de códigos “in vivo” (o mais próximo possível dos dados em bruto); (3) aplicação de códigos analíticos (extraídos dos códigos “in vivo” mas agora mais teóricos) a fim de serem verificadas hipóteses em todo o material; (4) definição de códigos-chave, os quais permitem atingir o nível teórico, possibilitando organizar o material em temas significativos e cuja descoberta se baseia na verificação sistemática e rigorosa do material ao longo de todo o processo, desde a recolha dos dados até à sua análise (Fortin, 2003: 315-317).

É de referir que, se as perspectivas de Glaser e de Strauss coincidem na criação e divulgação deste método, nos aprofundamentos metodológicos já se distinguem: enquanto que Strauss e Corbin (1998) desenvolveram procedimentos detalhados a serem seguidos pelos investigadores que recorrem a esta teoria, já Glaser distancia-se desta linha, argumentando que conduz a descrições forçadas, totais e conceptuais, o que se opõe à “grounded theory” na sua génese (Ekins 1998).

Seguindo o princípio fundante da “grounded theory”, na nossa investigação partimos dos dados recolhidos para, através deles, gerarmos uma teoria. Fugindo ao esquema clássico quantitativo, não analisamos os dados a partir de uma teoria já

existente. Deste modo, a proposta de um programa de desenvolvimento de competências que fazemos, baseia-se nos dados empíricos que o sustentam, segundo os procedimentos da análise indutiva.

Nesse sentido, os métodos usados para a recolha dos dados incluíram entrevistas, questionários, “focus group” e auto-registos, que explicaremos já de seguida.

As **entrevistas** constituem um método interactivo fundamental para a recolha de dados (Silverman, 1994), podendo ser definidas como um “processo de interacção social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objectivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (Haguet, 1997: 86).

Tendo em conta que podem assumir a forma de não-estruturadas, semi-estruturadas e estruturadas, recorreremos às entrevistas semi-estruturadas, as quais são úteis sobretudo para o aprofundamento de uma questão através de perguntas abertas (conforme o decorrer da conversação) e fechadas (previamente definidas), e que, por isso, são habitualmente utilizadas quando se deseja delimitar o volume das informações a recolher, uma vez que possibilitam a focalização no tema e nos objectivos a atingir. A interactividade, a espontaneidade e a afectividade estabelecidas durante uma entrevista deste tipo suscitam, muitas vezes, questões inesperadas ao entrevistador, as quais podem ser, inequivocamente, de grande utilidade para a pesquisa.

Por sua vez, um **questionário** pode ser definido como um “instrumento rigorosamente standardizado, tanto no texto das questões, como na sua ordem” (Ghiglione & Matalon, 2001: 110). Tendo a grande vantagem de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, esta técnica permite também a recolha de muita informação em pouco tempo. O seu uso criterioso implica um processo precedente de cuidada construção e validação, sempre necessárias para se garantir o rigor e o valor da informação recolhida (Almeida & Freire, 2003: 121; Hill & Hill, 2002).

A técnica “**focus group**” é defendida por um grande número de autores na área das Ciências Sociais, sendo particularmente útil para descobrir significados e para perspectivar a solução de problemas (Morgan 1988, 1993, 1998; Greenbaum, 1998).

Este recurso, que visa essencialmente a recolha de dados mediante a discussão em grupo dos pontos definidos pelo investigador, foi inicialmente utilizado na área do comportamento do consumidor, mas é, actualmente, aplicada em diferentes disciplinas. Esta técnica distingue-se das entrevistas pelo facto de os participantes discutirem um assunto de interesse comum sob a forma de um debate aberto. A maior parte das

pessoas que participa no “focus group” não se conhece previamente. Após a apresentação da pessoa do investigador/facilitador e dos objectivos do trabalho, procede-se também à apresentação dos participantes, factor que tem uma certa influência sobre o desenrolar da técnica (Bauer & Gaskell, 2002), particularmente as solicitações de aprofundamento relativas a aspectos específicos das experiências de cada um, bem como os comentários expressos consequentemente.

Foram vários os motivos que nos levaram a escolher trabalhar com o “focus group”, dos quais destacamos: concordância com a natureza “quasi-experimental” da nossa pesquisa; porque o nosso primordial objectivo é responder à necessidade de competências tendo como ponto de partida a perspectiva dos alunos; porque o tipo de pessoa visado – o estudante – tem uma aptidão natural para conversar em ambiente informal; e porque também nós sentimos uma preferência natural por este género de trabalho, o que nos facultou segurança no manejo deste recurso.

Finalmente, para a recolha de dados utilizamos a técnica dos **auto-registos**, que serve para observar e registar, tanto o comportamento “exterior” (público) como o “interior” (pensamentos e sentimentos), não existindo um modelo “standard” (Bogdan & Biklen, 1994: 176-180).

Conscientes de que os factores a registar variam consoante o objectivo a atingir, entendemos que existem alguns aspectos determinantes do fenómeno observado que devem ser sempre averbados: o comportamento que se verificou em concreto (aquilo que se fez, o que se pensou sobre isso e aquilo que se sentiu física ou animicamente); a frequência com que o comportamento acontece (quantas vezes ocorreu, em que circunstâncias e em que momentos foi vivenciado); e a intensidade com que o comportamento foi experimentado (e.g., numa escala de 1 a 5, o participante regista o grau com que foi sentido).

Uma das vantagens dos auto-registos, por oposição a outras formas de medir os comportamentos, consiste no facto de a pessoa não ter de recordar situações passadas para chegar a conclusões sobre os seus comportamentos (com a consequente distorção que isto acarretaria), uma vez que vai anotando os episódios à medida que eles vão acontecendo (ou, no máximo, na própria noite do dia em que aconteceram), pelo que o grau de fiabilidade da informação é muito superior. Na nossa investigação, os auto-registos consubstanciam-se na expressão dos progressos verificados no desenvolvimento das competências trabalhadas, o que nos permite medir e analisar os comportamentos promovidos e as circunstâncias que os envolvem.

Resta afirmar que o desenho da nossa investigação, nas suas diferentes fases, obedeceu a diferentes critérios: num primeiro e num segundo estudos a pesquisa assume uma natureza transversal, na qual realizamos uma única avaliação dos problemas em causa; num terceiro estudo, de natureza longitudinal, realizamos várias observações avaliativas, como resumimos na ilustração seguinte, sobre o desenho de investigação a que recorremos para o estudo do programa de intervenção.

Ilustração 1: Esquema representativo do desenho de investigação

Grupo experimental	Observação 1	X	Observação 2
Grupo de controlo	Observação 3	–	Observação 4
	Pré-teste	Intervenção	Pós-teste

Assim, o objectivo principal desta investigação é atingido através de um desenho de investigação “quasi-experimental”, no qual avaliamos um grupo experimental e um grupo de controlo, realizando, com ambos os grupos, um pré-teste antes da intervenção e um pós-teste no final do programa. Posteriormente, apresentaremos os dados detalhados deste desenho e das respectivas avaliações efectuadas.

2. Problema, objectivos e hipóteses

Tendo em consideração tudo o que afirmámos até este momento e visando explicitar as etapas posteriores da nossa investigação, segue uma apresentação sintética do problema que estamos a analisar, dos objectivos que pretendemos atingir e das hipóteses que formulamos previamente para o trabalho de campo.

2.1. Problema

O problema do nosso estudo prende-se com o facto de existirem dados que apontam para o insucesso no ensino superior, nomeadamente aqueles que indicam que muitos estudantes não atingem os objectivos escolares globais definidos para cada ciclo de estudos, o que pode ser medido pelas taxas de retenção, de abandono e de

reprovação. Este fenómeno torna-se ainda mais problemático quando constatamos que os indicadores de avaliação, nesta área, colocam Portugal nos últimos lugares da tabela da União Europeia e que o ritmo de progresso das iniciativas desenvolvidas nas duas últimas décadas, no sentido da qualificação dos portugueses, só atingirão a média europeia em 2050 (Simão, Santos & Costa, 2005).

Este problema, significativo e pertinente para a sociedade portuguesa em geral, e para os estabelecimentos de ensino, estudantes e suas famílias, em particular, precisa de ser enfrentado na globalidade das suas dimensões, como a do aluno, do professor, do currículo e da instituição. Neste quadro, delimitamos o problema do nosso estudo, perspectivando-o na vertente do estudante e nos indicadores do seu insucesso académico relacionados com as suas capacidades para enfrentar as dificuldades vivenciadas durante o tempo passado no contexto académico.

Assim, analisaremos sobretudo os problemas de natureza pessoal relacionados com o desenvolvimento pessoal e social, e em particular as competências pessoais e sociais. Nesse sentido, constatamos que os estudantes não possuem as competências transversais necessárias para serem bem sucedidos no ensino superior.

Dado que não possuímos nenhum quadro teórico de referência que nos permita identificar quais são essas competências e como podem ser desenvolvidas, e uma vez que não encontramos na revisão da literatura um instrumento que permita a avaliação do seu desenvolvimento, decidimos realizar esta investigação, que visa identificar e desenvolver as competências aludidas, como meio para a superação do insucesso académico.

2.2. Objectivos

Os objectivos gerais que nos propomos atingir ao longo deste percurso investigativo são três, que se desdobram em vários objectivos específicos, que passamos a elencar:

1. Explorar e identificar as competências necessárias para os alunos serem bem sucedidos no processo de transição e de adaptação do ensino secundário para o ensino superior.
 - 1.1. Identificar e caracterizar as competências necessárias para os estudantes serem bem sucedidos no ensino superior, segundo a

perspectiva dos professores que os acompanham e preparam nesta fase de transição do ensino secundário para o ensino superior.

- 1.2. Indicar os motivos, os receios e as preferências dos estudantes do primeiro ano académico face ao ensino superior considerado na sua globalidade.
- 1.3. Explorar os contributos do ensino superior para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos estudantes, de acordo com a visão dos alunos do primeiro ano deste nível de ensino.
2. Construir, aplicar e validar um instrumento de medida das competências transversais necessárias para ser bem sucedido no ensino superior.
 - 2.1. Elaborar um questionário para a avaliação das competências necessárias para ser bem sucedido no ensino superior.
 - 2.2. Aplicar o questionário a uma amostra representativa do território nacional e do ensino superior português.
 - 2.3. Estudar as características e qualidades psicométricas do instrumento de medida, realizando a análise de validação interna e a análise factorial exploratória dos resultados nos itens.
 - 2.4. Estudar as relações entre as competências e as variáveis de identificação demográfica, de identificação sociofamiliar, de identificação académica, de rendimento escolar, de percepção do sucesso e do desenvolvimento no último ano, de percepção do bem-estar.
 - 2.5. Identificar as competências que um programa de intervenção para estudantes do ensino superior deve contemplar com vista à promoção do sucesso académico.
3. Construir, aplicar e avaliar um programa piloto junto de estudantes do ensino superior, para o desenvolvimento de competências transversais promotoras do sucesso académico.
 - 3.1. Construir um programa, para uma intervenção em grupo, como estratégia para desenvolver competências transversais promotoras do sucesso académico.
 - 3.2. Aplicar o programa construído junto de um grupo experimental, recorrendo também a um grupo de controlo, grupos estes que serão

compostos por estudantes do ensino superior, e que serão avaliados e comparados antes e após intervenção.

- 3.3. Avaliar a satisfação das expectativas dos participantes, a evolução verificada em cada uma das competências e na globalidade do programa, a eficácia das estratégias educativas propostas e os seus efeitos posteriores.
- 3.4. Propor um modelo explicativo (integrativo e eclético) do desenvolvimento de competências transversais sob a forma de intervenção em grupo com vista à promoção do sucesso no ensino superior.

2.3. Hipóteses

Identificado o problema e definidos os objectivos desta investigação, passamos a apresentar as hipóteses que formulámos previamente para o reconhecimento das competências que estão associados ao sucesso académico dos estudantes do ensino superior e para o estabelecimento de relações entre o sucesso académico e as competências em análise:

- H1: Existem diferenças no desenvolvimento das competências que são influenciadas pelas variáveis sexo, idade e habilitações escolares do pai e da mãe dos inquiridos.
- H2: Existem diferenças no desenvolvimento das competências que são influenciadas pelas variáveis curso, ano de escolaridade, tipo de instituição, nível de ensino frequentado, média das notas de acesso e o facto de o aluno ter cadeiras em atraso.
- H3: O grau de percepção do sucesso escolar e do desenvolvimento das capacidades pessoais, sociais e profissionais está correlacionado com as competências desenvolvidas.
- H4: A avaliação da percepção que o indivíduo atribui ao estado de saúde física e mental, ao nível de stresse experimentado na vida escolar e ao seu impacto no bem-estar está correlacionada com as competências desenvolvidas.

H5: A participação num programa de intervenção aumenta a percepção do desenvolvimento de competências, podendo-se verificar diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo.

3. Amostra global

O universo deste estudo é constituído pelos estudantes do ensino superior. Dado o número elevado desta população alvo, recorreremos a amostras não probabilísticas, de conveniência e intencional, com o propósito de economizar tempo, na medida em que da sua racionalização dependia a viabilidade desta investigação.

Este estudo empírico desenrolou-se entre Fevereiro de 2004 e Março de 2005 (cf. Tabela 2). Como condições de inclusão na amostra, o inquirido devia estar a frequentar, na altura, cursos de graduação em estabelecimentos de ensino superior, públicos ou privados, universitários ou politécnicos, e querer participar voluntária e gratuitamente nesta investigação.

Para um enquadramento da nossa amostra global, assinalamos que, segundo os dados do OCES (2004, 2005), os alunos inscritos no ano lectivo de 2004/2005, na formação inicial, perfaziam um total de 349.847, sendo que os homens representavam 45,34% (N=158.616) e as mulheres 54,66% (N=191.231). Além disso, os inscritos em formação inicial distribuíam-se pela seguinte tipologia de curso: 70% em licenciaturas, 29% em cursos bietápicos de licenciatura e 1% em bacharelatos. É de referir que estes dados resultaram do tratamento dos resultados obtidos através do inquérito estatístico anual de alunos, lançado pelo OCES às instituições de ensino superior e reportam-se a 31 de Dezembro de 2004.

Na selecção da nossa amostra, tivemos alguns cuidados metodológicos para que fosse a mais equitativa e representativa possível da população alvo anteriormente referida. Pretendia-se obter uma amostra que fosse heterogénea, o que se consegue “se as unidades que a constituem forem escolhidas por um processo tal que todos os membros da população tenham a mesma probabilidade de fazer parte da amostra” (Chiglione & Matalon, 2001: 30). Para isso, procurámos cumprir com os seguintes critérios: acidentalização ou incidentalização da amostra – sujeitos que se encontram em determinado momento, em determinado local ou a realizar determinada tarefa (Almeida & Freire, 2003); aleatorização da amostra – probabilidade de cada membro da população

fazer parte da amostra (Chiglione & Matalon, 2001); e minimização dos enviesamentos – escolha e selecção da amostra por conveniência (Rea & Parker, 1992).

Na Tabela 1 apresentamos a amostra global de todos os participantes nesta investigação, a qual será devidamente especificada aquando da apresentação particular de cada um dos estudos que a compõem.

Tabela 1: Amostra global

Estudos empíricos	Participantes	Número
1. Estudo preliminar exploratório	Professores do 12.º ano	3
	Alunos do 1.º ano	36
2. Estudo da construção e validação do questionário	Alunos do 3.º ano	22
	Alunos do ensino superior	2030
3. Estudo do programa de intervenção	Alunos do ensino superior – Grupo experimental	72
	Alunos do ensino superior – Grupo de controlo	68
Total		2231

Importa referir que a envolvimento de professores do 12.º ano nesta pesquisa prende-se com o facto destes terem sido a base inicial da identificação das necessidades prioritárias para a promoção do sucesso académico, através da qual procurámos identificar percepções daqueles acerca do processo de transição e de adaptação entre o ensino secundário e o ensino superior. Poder contar com as percepções não só dos alunos, mas também dos professores, pareceu-nos ser uma mais valia, uma vez que recolhemos uma outra perspectiva da questão em análise.

4. Procedimentos globais

Os procedimentos metodológicos globais que seguimos até elaborarmos um modelo integrativo e eclético de desenvolvimento de competências transversais para promover o sucesso no ensino superior, organizam-se em três grandes fases de estudos sucessivos:

1.ª Fase – Estudo preliminar exploratório: com o qual se pretende identificar as competências necessárias para ser bem sucedido na transição do ensino secundário para o ensino superior. Para a selecção da amostra, definimos dois critérios: os professores inquiridos devem leccionar ao 12.º ano em escolas do

distrito do Porto e devem estar envolvidos em funções de preparação dos alunos para o processo de transição entre o ensino secundário e o ensino superior; os alunos inquiridos devem ter uma vivência actual, na primeira pessoa, do processo de adaptação à universidade, isto é, devem estar a frequentar o 1.º ano em instituições localizadas no distrito do Porto. Seleccionados os indivíduos pretendidos, realizámos entrevistas individuais, face a face com contacto directo, aos docentes do 12.º ano, ao longo do mês de Fevereiro de 2004, e efectuámos, segundo o modelo “focus group”, entrevistas de grupo a alunos universitários do 1.º ano, durante o mês de Março de 2004. Esta primeira fase denominamo-la por “Estudo 1” ou “Estudo preliminar exploratório”, de tipo qualitativo, para a identificação da necessidade de competências.

2.ª Fase – Estudo da construção e validação do questionário: através dele é feita a avaliação das competências intrapessoais, interpessoais e profissionais necessárias para ser bem sucedido no ensino superior. Tendo como base os dados recolhidos no estudo preliminar exploratório, elaborámos o instrumento de avaliação designado por “Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais” (QCIIP).

Começámos, em Maio de 2004, por testá-lo previamente junto de uma amostra constituída por estudantes universitários do 3.º ano, a frequentar uma universidade privada do distrito do Porto. A selecção desta amostra processou-se com base no critério de serem alunos que estivessem a frequentar um ano intermédio do ciclo dos estudos universitários, que vai de 1.º a 5.º anos, pelo que optámos por aplicar o QCIIP aos estudantes do 3.º ano. Com esta amostra trabalhamos o “método de reflexão falada” a fim de verificarmos a adequabilidade deste instrumento para os objectivos da nossa investigação, o que se veio a confirmar.

Definido o instrumento de avaliação, em Novembro 2004, foi seleccionada uma amostra para aplicarmos o QCIIP, que pretendíamos que fosse representativa dos cinco anos dos cursos do ensino superior e que fosse o mais abrangente possível de todo o território nacional. Para o efeito, após a obtenção da devida autorização por parte dos respectivos órgãos executivos locais, passou-se à fase da sua aplicação. Levámos ou enviámos, conforme as circunstâncias territoriais e de disponibilidade de agenda assim o permitiram, um total de 4000

protocolos do QCIIP. Os estudantes seleccionados preencheram individualmente o QCIIP durante o tempo lectivo, sendo para o efeito orientados por nós ou por algum colaborador da equipa de investigação ou, ainda, pelos próprios professores que se disponibilizaram para tal. Após a sua recolha, que fez um total de 2640 questionários, fizemos a análise dos dados daqueles que apurámos como válidos (N=2030), tendo sido eliminados todos os questionários incompletos. Esta segunda fase foi denominada de “Estudo 2” ou “Estudo da construção e validação do questionário”, de tipo quantitativo, que é o estudo principal para a avaliação do desenvolvimento de competências transversais.

3.ª Fase – Estudo do programa de intervenção: em que se processou a construção, a aplicação e a avaliação do “Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais” (PDCIIP). Tendo como base as dimensões identificadas através da análise factorial do QCIIP, construímos o aludido programa, que implementámos, no período que decorreu entre Novembro de 2004 e Março de 2005, junto de uma amostra (N=140) de estudantes do ensino superior. Uma vez facultada a autorização pelos respectivos serviços administrativos, esta amostra foi seleccionada tendo em conta o critério de que o estudante estivesse a viver nas residências universitárias dos Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra (SASUC) e querer participar voluntariamente neste programa. Após a sua divulgação, foi aplicado à amostra referida, que foi dividida em grupo experimental (N=72) e grupo de controlo (N=68). Este “training” de desenvolvimento de competências consistiu numa intervenção em grupo concretizada em oito sessões presenciais, durante as quais seguimos uma metodologia activa. Aferimos a eficácia do PDCIIP através de uma avaliação antes, durante e após a intervenção, usando para o efeito, principalmente, o QCIIP. Esta terceira fase foi designada por “Estudo 3” ou “Estudo do programa de intervenção”, que é um estudo “quasi-experimental” para o desenvolvimento de competências transversais.

Sintetizamos no cronograma que se segue (*cf.* Tabela 2) a globalidade das fases desta investigação, para uma mais fácil visualização do seu conjunto.

Tabela 2: Cronograma da investigação e da aplicação dos instrumentos de avaliação

<i>Estudo</i>	<i>População</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Momento</i>
Estudo preliminar exploratório	Professores 12.º Ano	Guião das entrevistas aos professores	Fevereiro 2004
	Alunos 1.º ano	Guião das entrevistas aos alunos	Março 2004
Estudo da construção e validação do questionário	Alunos 3.º Ano	Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (QCIIP) Grelha de observação do método de reflexão falada	Maio 2004
	Alunos do ensino superior	Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (QCIIP)	Novembro 2004
Estudo do programa de intervenção	Alunos das residências dos SASUC (Grupo experimental e Grupo controlo)	Divulgação e implementação do programa Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (QCIIP) Questionário para a Identificação de Expectativas (QIE) Questionário para a Avaliação da Sessão (QAS) Questionário para a Avaliação Global do Programa (QAGP) Questionário-guião para a entrevista pessoal	De Novembro 2004 a Março 2005

Dado o volume de conteúdos e de pessoas envolvidas nesta investigação, impôs-se realizar todos estes procedimentos com grande rigor metodológico-científico e tendo perfeita consciência das questões éticas e deontológicas inerentes, que passamos a descrever.

5. Questões éticas e deontológicas

Em todos os procedimentos que efectivámos, tivemos em consideração questões éticas fundamentais relacionadas com a natureza deste estudo científico, que detalharemos de seguida.

Dado que a maior parte do desenho desta investigação se centra em questões de foro pessoal, que se relacionam com pensamentos, sentimentos, desejos, sonhos, modos de agir e de enfrentar as dificuldades quotidianas, as quais são “pertença” de cada indivíduo, e porque se trata de informações revestidas de um cariz profundamente pessoal e íntimo, pautamo-nos, ao longo de todo o seu percurso, por uma atitude ética caracterizada pelo rigor, pela segurança, pelo sigilo e pela confidencialidade. Uma das premissas básicas presentes neste trabalho, é a de que todas as pessoas envolvidas demonstrem respeito pela autonomia e privacidade dos indivíduos em questão.

De facto, as informações pessoais reveladas durante a investigação foram sempre protegidas quanto à identidade das pessoas implicadas e o material daí resultante não foi

divulgado nem usado de forma a prejudicar os interesses dos intervenientes. Tendo em conta que qualquer facto passado a terceiros, mesmo que seja através de um relatório de investigação, acarreta o risco de um indivíduo ou grupo de indivíduos serem identificados (o que pode trazer consequências negativas óbvias), tivemos especial cuidado em relação à protecção e segurança dos dados e à forma como eles são relatados, referidos e apresentados fora do contexto da intervenção (Gatti, 1992; Wechsler, 2001; Worthen, Sanders & Fitzpatrick, 2004).

Contudo, a confidencialidade é uma questão deveras complicada de contornar numa investigação assente em temáticas pessoais. No nosso caso, esta problemática é mais visível no PDCIIP, tendo sido resolvida através da assumpção de um compromisso oral e escrito, visando o não uso e a não divulgação dos assuntos pessoais tratados dentro do grupo de trabalho. Num verdadeiro espírito de investigação cooperativa, todos os participantes que se voluntariaram para este programa tinham plena consciência, logo à partida, de que era esperado, de cada um deles, uma partilha das suas experiências pessoais com a equipa de investigação; em troca, esta comprometeu-se a respeitar a sua autonomia e a não usar qualquer informação que alguém não quisesse que fosse usada, tal como está expresso no contrato assinado entre ambas as partes para firmar esse acordo. Como tal, todos os envolvidos no programa viram-se a si próprios como co-investigadores, e não como meros objectos de investigação, não se tendo verificado qualquer desrespeito pelas regras atrás enunciadas.

Salientamos, ainda, que este é um género de estudo em que os próprios investigadores são grandemente envolvidos na própria acção de pesquisa com os participantes, podendo ser aqueles questionados por estes sobre as suas teorias, finalidades, métodos e instrumentos, o que possibilita uma forte interacção entre ambas as partes. Relativamente à implicação do investigador na pesquisa-acção, El Andaloussi (2004:120-125) afirma que tal processo acarreta o risco de um denominado estado de fusão e identifica três níveis do conceito de implicação: o nível psicoafectivo – o pesquisador é interpelado no plano mais profundo da sua personalidade; o nível histórico-existencial – o investigador é comprometido existencialmente no sentido de estar presente no “campo” com as suas características de pertença, de estatuto e de hábitos do seu grupo social; e o nível estrutura-profissional – que consiste na procura de elementos referentes ao seu trabalho social e ao seu enraizamento na sociedade contemporânea. Da capacidade de lidar com estes diferentes níveis de envolvimento depende, em grande parte, a objectividade e a profundidade dos resultados obtidos. Ora, consentir esta implicação durante o período de investigação significa permitir que os

inquiridos se apropriem das perspectivas pessoais do investigador e possibilitar que este recolha e analise dados que são deles, resultando daí um enriquecimento mútuo que brota da parceria estabelecida.

Ao participar em análises e discussões, reflexões e avaliações múltiplas proporcionadas pela intervenção, pesquisadores e participantes adquirem novos conhecimentos e novas experiências, que a transformam num autêntico processo motivante de formação, assumindo todos eles papéis activos na apropriação dos conhecimentos e das competências.

No entanto, este género de investigação acarreta alguns riscos para os pesquisadores, uma vez que ficam de tal modo incluídos no processo ao ponto de terem que lidar com situações problemáticas que possam surgir devido à proximidade estabelecida com os inquiridos.

Ainda relativamente às questões éticas, importa mencionar que tivemos sempre o cuidado de informar os participantes do facto de eles terem sido seleccionados para a amostra deste estudo, bem como do carácter voluntário da sua participação e da consequente confidencialidade. Só após o seu consentimento livre, informado e explícito é que concordámos com a sua participação neste estudo.

Todas estas questões do rigor, da segurança, da confidencialidade, do respeito mútuo e do consentimento livre e esclarecido foram tidas em conta para a produção do saber científico. Além disso, é de referir que, após a realização dos trabalhos de campo, que exigiram a nossa participação, foi necessário estabelecer um distanciamento adequado. Só deste modo pudemos processar os dados observados e recolhidos, e articulá-los num discurso rigoroso, coerente e científico. Os aspectos deontológicos foram respeitados, tendo em consideração que estamos a lidar com os comportamentos humanos.

Apresentaremos, ainda, no desenrolar desta segunda parte, outras questões relevantes neste âmbito, nomeadamente aquelas que traduzem princípios éticos e deontológicos da intervenção em grupo.

6. Análise dos dados

Com vista à descrição, à apresentação e à análise sistemática dos dados recolhidos ao longo desta investigação, recorreremos à análise de conteúdo dos dados qualitativos e à análise estatística dos dados quantitativos.

6.1. Análise de conteúdo

Para a análise de conteúdo dos dados qualitativos recolhidos, socorremo-nos de métodos de natureza descritiva, nomeadamente quando realizamos a identificação da necessidade de competências, no “Estudo preliminar exploratório”, e a avaliação das expectativas, no contexto do “Estudo do programa de intervenção”. Tratamos os dados recolhidos através da análise de conteúdo numa tentativa de podermos interpretar essas informações (Bliss, Monk & Ogborn, 1983), identificar temas, construir hipóteses e pesquisar evidências para os temas e hipóteses em causa (Glaser & Strauss, 1967). Nesse sentido, este tipo de análise assume um carácter descritivo e interpretativo, podendo ser entendida numa perspectiva humanista, na medida em que os inquiridos são olhados no contexto da situação em que se encontram, sendo possível apreender-se as suas concepções e conflitos, sucessos e fracassos.

Esta é uma técnica clássica de investigação que consente descrever, de um modo objectivo e sistemático, as expressões de alguém numa determinada comunicação. Para que tal se verifique, é indispensável que o investigador tenha subjacentes alguns critérios: os dados de que dispõe já estão dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos; os dados são colocados num novo contexto, que é o dos objectivos da pesquisa; para proceder a inferências a partir dos dados, recorre-se a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência (Vala, 1986).

No esforço de interpretação de significados que “oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade” (Bardin, 1991: 9), a análise de conteúdo que realizámos comportou quatro fases: a delimitação das referências teóricas e dos objectivos da investigação; a constituição do “corpus”, ou seja, do material de análise; a definição das categorias, sendo habitualmente compostas por um termo chave que indica o significado central do conceito que se quer apreender, podendo ser feita “a priori” ou “a posteriori”, ou ainda, combinando estes dois processos, respeitando sempre

“um conjunto de boas categorias” (Bardin, 1991: 119), tais como: exaustividade, pertinência, objectividade/fidelidade, homogeneidade, exclusão mútua e produtividade; e, finalmente, a definição das unidades de análise, que integra três sub-fases: a unidade de registo, a unidade de contexto e a unidade de enumeração.

Dado que o sistema de categorias utilizado para a análise de dados pode ser criado “a priori”, a partir das finalidades do estudo e do seu enquadramento teórico, ou “à posteriori”, ou seja, depois de terem sido lidos os dados uma primeira vez, ou mesmo enquanto são lidos, no nosso caso, as categorias foram criadas “à posteriori”.

Atentando aos critérios e às fases supracitadas, passamos a especificar os procedimentos que efectivámos para este tipo de análise. Obtidos os instrumentos de recolha de dados, atribuímos um número mecanográfico a cada um deles e procedemos à transcrição das respostas para uma base informática de dados, agrupando-as pergunta por pergunta. Feita esta transcrição, procedemos a uma análise de conteúdo (método de análise), que consiste na utilização de procedimentos, sistemáticos e objectivos, de descrição dos conteúdos das mensagens, visando a obtenção de indicadores que facultem a inferência de conhecimentos relativos à origem das mensagens, ou seja, ao emissor e ao seu contexto (Bardin, 1991). Depois, construímos categorias de respostas para cada uma das questões, sendo aquelas discutidas e testadas com base no material empírico.

No que concerne à validade da análise de conteúdo, validamos somente aquelas categorias que satisfaziam os critérios apontados por Krippendorf (1980), tendo para o efeito constituído um painel de juízes e verificado o grau da sua concordância, como relataremos na devida altura.

Nos quadros que apresentaremos mais tarde, as categorias serão descritas e acompanhadas das respectivas exposições de cada um dos grupos de questões, e serão ordenadas por ordem decrescente de “scores” obtidos. Estes quadros foram construídos tendo em atenção os números absolutos das frases e expressões usadas pelos inquiridos. Para facilitar a sua leitura, apresentamos, ainda, o peso relativo das respostas dadas para cada um dos indicadores face ao número de respostas totais.

É de referir também que tratamos os dados recolhidos através da análise manual dos conteúdos expressos pelos entrevistados. Ponderamos a hipótese de utilizarmos o software informático NUD*IST (“Non-numerical Unstructured Data * Indexing Searching and Theorizing”), ou outros do género (ETHNO, InfoSelecto, QUALPRO, Kwalitan, Martin, HyperQual2, ATLAS/ti), para realizarmos esta análise; porém, atendendo à amostra e aos nossos objectivos, pareceu-nos mais eficaz e enriquecedor, realizar a interpretação e a respectiva análise da forma clássica, ou seja, manualmente.

6.2. Análise estatística

Para a análise dos dados quantitativos recolhidos ao longo desta investigação, recorreremos à análise estatística, a qual permite destacar os dados concernentes à recolha, efectuar apresentações sintéticas, destacar os resultados característicos e efectuar extrapolações, com base na formulação de um certo número de hipóteses e nas leis da probabilidade, para o conjunto da população estudada (Rosental & Frémontier-Murphy, 2002; Maroco, 2003; Pestana & Gageiro, 2003).

A ferramenta estatística através da qual efectuamos o tratamento e processamento dos dados recolhidos nos vários instrumentos de avaliação foi o programa de estatística SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), Versão 13.0 para Windows. Após serem lançados numa base de dados informatizada, o SPSS permitiu-nos realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar “scores” de uma forma rápida, capacitando-nos, assim, para apresentar e interpretar sucintamente os resultados obtidos.

No tratamento estatístico dos resultados recolhidos, privilegiamos o processo estatístico descritivo onde se procedeu ao cálculo dos parâmetros de tendência central e dispersão, média, desvio padrão, percentagem e estatística inferencial.

As respostas às questões de investigação passaram por um processo de tratamento estatístico com recurso a testes paramétricos, sempre que as características das variáveis o permitiam. Utilizamos o *t-test* (para comparação de médias entre dois grupos), a ANOVA unifactorial – análises da variância (para comparação de médias entre mais de dois grupos) e procedimentos de comparação múltipla de Bonferroni (para determinação das variáveis que discriminam entre dois ou mais grupos). Quando se testou a existência de relações entre variáveis, recorreu-se ao método correlacional, aceitando como significativas as correlações que tivessem associado um valor de significância: $p < .05$ (diferença estatística significativa); $p < .01$ (diferença estatística bastante significativa); $p < .001$ (diferença estatística altamente significativa).

Salientamos, nesta apresentação da metodologia global, que fizemos a análise estatística do QCIIP de um modo mais aprofundado, dada a centralidade deste instrumento nesta investigação, que tem como um dos seus objectivos fundamentais apurar a fiabilidade do questionário construído para o efeito. Para avaliarmos a fidelidade do referido instrumento, procedemos à análise da consistência interna dos itens, recorrendo à observação da média e respectivo desvio padrão dos itens, coeficiente

alpha de Cronbach, e correlação entre o item e o valor global da escala. Realizámos também análises comparativas (*t-test* e ANOVA) e testes inferenciais, nomeadamente correlações.

Realizámos estatísticas descritivas e inferenciais. Avaliámos a validade de construto e concorrente (através do grupo de controlo), ficando este instrumento validado para este contexto e esta população, através da análise exploratória (factorial). Para a verificação da consistência interna das escalas utilizadas, recorreu-se à opção *scale* do programa de estatística referenciado e calculou-se as medidas descritivas de resumo, as correlações de cada item com o total da escala (excluindo o respectivo item) e a sua influência sobre o coeficiente *alpha* de Cronbach, utilizado como medida de fidelidade interna das escalas na amostra em estudo.

Resta afirmar que outras particularidades das análises estatísticas que efectuaremos serão explicitadas posteriormente, no devido momento do itinerário do desenho desta investigação e dentro dos respectivos capítulos.

Síntese

Através da apresentação da metodologia global desta investigação, pretendemos estabelecer o itinerário e os métodos que possibilitaram a definição do problema, dos objectivos e das hipóteses, a selecção e a identificação das diferentes amostras, e a recolha e o tratamento dos dados; adicionalmente, estabelecemos os princípios éticos que nos nortearam neste estudo.

Importa explicitar que as questões metodológicas resultantes do desenho desta pesquisa exigiram que recorrêssemos a vários de tipos de investigação, de amostras, de instrumentos e de procedimentos. A opção fundamental passou pela junção das metodologias qualitativas e quantitativas, objectivando a triangulação de dados como forma de adequar o estudo ao tema em causa, o que nos leva a definir esta investigação como um estudo exploratório de natureza qualitativa e quantitativa, baseado na “grounded theory” e de tipo “quasi-experimental”. Nesse sentido, as técnicas utilizadas para a recolha dos dados também foram variadas, incluindo entrevistas, questionários, “focus group” e auto-registos.

O problema em análise é o insucesso académico, a partir da perspectiva do estudante e do desenvolvimento das suas competências transversais. Dado que não

temos nenhum quadro teórico de referência que nos permita identificar e desenvolver essas competências, propusemo-nos construir, aplicar e validar dois instrumentos: o QCIIP e o PDCIIP. Tendo como universo deste estudo os estudantes do ensino superior, recorreremos a várias amostras, perfazendo um total de 2231 indivíduos, distribuídos por três fases. A primeira, definida como “Estudo preliminar exploratório”, visou a identificação das competências necessárias para ser bem sucedido na transição do ensino secundário para o ensino superior; a segunda, denominada “Estudo da construção e validação do questionário”, propôs-se avaliar as competências intrapessoais, interpessoais e profissionais necessárias para ser bem sucedido no ensino superior; e a terceira, designada “Estudo do programa de intervenção” objectivou a construção, a aplicação e a avaliação de um programa de desenvolvimento de competências transversais.

Nos procedimentos que efectivámos, pautámo-nos por algumas questões éticas fundamentais, consonantes com a natureza desta investigação, nomeadamente os princípios do rigor, da segurança, da confidencialidade, do anonimato, da implicação, do respeito mútuo, e do consentimento livre e informado.

Referimos que para a descrição, apresentação e análise sistemática dos dados recolhidos, faremos uso da análise de conteúdo, para tratar os dados qualitativos, e da análise estatística, para tratar os dados quantitativos, seguindo os procedimentos exigidos por cada uma destas técnicas.

Concentrando neste capítulo as indicações gerais que deverão ser tidas em conta na leitura e interpretação de toda esta investigação, outros detalhes metodológicos serão explicitados posteriormente de uma forma mais pormenorizada quando trabalharmos cada um dos estudos supracitados.

Capítulo 7

Estudo preliminar exploratório: identificação das necessidades

Introdução

O estudo preliminar exploratório que realizámos constitui a averiguação e a identificação das necessidades mais prementes dos estudantes do 1.º ano do ensino superior, nomeadamente aquelas que influenciam o seu sucesso académico. Primeiramente, convém sublinhar que a análise das necessidades constitui um tema complexo, uma vez que tem sempre subjacente uma multiplicidade de realidades (e.g.: várias concepções de educação e de formação, influências familiares e culturais, experiências distintas no ensino privado e público). Por isso mesmo, tendo consciência dos limites que daí advêm para o alcance da nossa pesquisa e para as nossas inferências, é possível reconhecer padrões dominantes que nos elucidem sobre as grandes tendências nesta área.

O tema da avaliação dos factores que determinam o sucesso académico tem sido amplamente estudado, como referimos na primeira parte desta investigação, de modo particular no capítulo 1. Este estudo enquadra-se na continuação dessas investigações e pretende ser mais um contributo para esta área do conhecimento e para a sua prática, através da identificação das necessidades dos estudantes do ensino superior, tendo em vista a promoção do sucesso académico.

Dado que o insucesso académico pode ser interpretado a partir das dificuldades verificadas no processo de transição do ensino secundário para o ensino superior, e tendo em conta a consequente inaptidão para superar positivamente esta etapa, interrogamo-nos sobre uma questão de partida, que nos parece central neste debate: quais são as necessidades pessoais, sociais e profissionais dos alunos do 1.º ano do ensino superior que devem ser satisfeitas para que aqueles sejam bem sucedidos nestes processos de transição e de adaptação?

No quadro desta questão, definimos como objectivo geral para este estudo, explorar e identificar as competências necessárias para os estudantes serem bem sucedidos no processo de transição e de adaptação do ensino secundário para o ensino superior. Este objectivo geral desdobra-se em objectivos específicos que convergem para um estudo preliminar exploratório das competências:

- Identificar e caracterizar as competências necessárias para os estudantes serem bem sucedidos no ensino superior, segundo a perspectiva dos

professores que os acompanham e preparam nesta fase de transição do ensino secundário para o ensino superior.

- Indicar os motivos, os receios e as preferências dos estudantes do primeiro ano académico face ao ensino superior considerado na sua globalidade.
- Explorar os contributos do ensino superior para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos estudantes, de acordo com a visão dos alunos do primeiro ano deste nível de ensino.

Alcançados estes objectivos, estaremos aptos para poder recolher informações que nos permitam enunciar as questões relacionadas com o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos estudantes do ensino superior. Salientamos, ainda, que neste trabalho não temos qualquer intenção de produzir juízos de valor sobre a natureza das necessidades dos alunos, mas desejamos tão só contribuir para uma melhor identificação e descrição das mesmas, bem como desencadear outras investigações que possam, eventualmente, conduzir a respostas mais eficazes e pertinentes neste domínio.

1. Metodologia

A fim de atingirmos os objectivos enunciados anteriormente e de encontrarmos resposta para as questões expostas, recorreremos ao método qualitativo, realizando entrevistas do tipo semi-directivo sobre as competências que os estudantes mais necessitam para ter sucesso.

1.1. Amostras

Neste estudo, recorreremos a duas amostras, sendo uma constituída por professores envolvidos na preparação dos alunos para a entrada no ensino superior e outra composta por estudantes que frequentavam, à altura, o 1.º ano deste nível de ensino.

1.1.1. Amostra dos professores

A amostra dos professores é formada por três docentes do 12.º Ano que, nos respectivos estabelecimentos de ensino, desempenham funções de acompanhamento e de preparação dos alunos neste processo de transição. Trata-se de docentes com idades

respectivas de 32, 35 e 44 anos, sendo que um deles é do sexo masculino e duas do sexo feminino; e leccionam as disciplinas de Filosofia, de Educação Moral e Religiosa Católica e de Português, em instituições de ensino público (N=1) e privado (N=2), situadas no distrito do Porto.

1.1.2. Amostra dos alunos

A amostra dos alunos é composta por 36 estudantes, sendo que os critérios de inclusão na amostra são: estar a frequentar o 1.º ano do ensino superior e ter naturalidade na área metropolitana do Porto. Dos inquiridos, 22,2 % (N=8) são do género masculino e 77,8% (N=28) são do género feminino, sendo que a média da idade dos inquiridos é de 18,89, com um desvio padrão de ,950. É de referir, ainda, que os inquiridos deste estudo frequentavam estabelecimentos de ensino privado (41,7% – N=15) e público (58,3% - N=21), tanto no nível politécnico (44,4% - N=16) como universitário (55,6% – N=20).

Como podemos verificar na Tabela 3, as localidades dos estabelecimentos de ensino frequentadas pelos inquiridos situavam-se sobretudo no norte do país, destacando-se os distritos do Porto (50% – N=18), de Bragança (19,4% – N=7) e de Aveiro (16,7 – N=6).

Tabela 3: Distribuição da amostra em função da localização das instituições de ensino

<i>Distrito</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Aveiro	6	16,7
Braga	2	5,6
Bragança	7	19,4
Coimbra	1	2,8
Porto	18	50,0
Vila Real	1	2,8
Viseu	1	2,8
Total	36	100,0

A nossa amostra é composta por alunos que frequentam áreas de ensino bem diversificadas, perfazendo um total de dezanove cursos, sendo que os que agrupavam mais indivíduos são Gestão de Empresas (13,9%), Educadores de Infância (11,1%), Psicologia (11,1%), Direito (8,3%) e Solicitadoria e Assessoria Jurídica (8,3%) (cf. Tabela 4).

Tabela 4: Distribuição da amostra em função dos cursos

<i>Curso</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Gestão de Empresas	5	13,9
Educadores de Infância	4	11,1
Psicologia	4	11,1
Direito	3	8,3
Solicitadoria e Assessoria Jurídica	3	8,3
Análises Clínicas e Saúde Pública	2	5,6
Enfermagem	2	5,6
Gestão Internacional	2	5,6
Artes Plásticas e Pintura	1	2,8
Engenharia Electrotécnica	1	2,8
Fisioterapia	1	2,8
Gestão Financeira e Fiscal	1	2,8
Línguas e Administração Editorial	1	2,8
Línguas e Secretariado	1	2,8
Línguas e Tradução Especializada	1	2,8
Medicina	1	2,8
Medicina Veterinária	1	2,8
Serviço Social	1	2,8
Jornalismo	1	2,8
Total	36	100,0

Quando questionados sobre o facto de o curso que estão a frequentar ser ou não a sua primeira opção no momento da candidatura ao ensino superior, 66,7% (N=24) dos inquiridos afirmam que realmente estão a seguir a opção que mais desejavam inicialmente, enquanto que 33,3% (N=12) afirmam não frequentar o curso a que mais aspiravam.

1.2. Instrumentos de avaliação

Para cada uma das amostras seleccionadas, construímos e utilizamos instrumentos específicos – um guião para acompanhar as entrevistas aos docentes e um guião para orientar o “focus group” com os discentes.

1.2.1. Guião das entrevistas aos professores

Uma vez que pretendíamos recolher a opinião dos professores sobre as competências necessárias para os estudantes serem bem sucedidos no ensino superior, optámos por construir e seguir um guião de entrevistas semi-directivas constituído por

três tópicos de questões: as necessidades (1) pessoais, (2) sociais e (3) profissionais dos estudantes que devem ser satisfeitas para que seja concretizado o almejado sucesso (cf. Anexo 1). O “Guião das entrevistas aos professores” serve para orientar o colóquio individual com os docentes e também funciona como suporte físico para o registo manual das respostas obtidas.

1.2.2. Guião das entrevistas aos alunos

Tendo em conta a análise dos dados recolhidos nas entrevistas aos professores, e com base em bibliografia sobre o assunto, elaborámos o “Guião das entrevistas aos alunos”, constituído por quinze questões, configurando situações de avaliação, divididas em nove dimensões; todas as perguntas são abertas, sendo que a última é subdividida em duas partes – uma de tipo fechado e outra de tipo aberto (cf. Anexo 2).

As questões visam aferir (1) os motivos que levaram os estudantes a frequentar o curso em que estão matriculados; (2) os receios que experimentaram aquando da sua entrada neste nível de ensino; (3) aquilo que mais apreciam no ensino superior; (4) o modo como prepararam a sua entrada e (5) como foram acompanhados pelos professores, (6) juntamente com a adequabilidade dessa preparação; (7) o que percebiam funcionar bem no ensino superior e (8) o julgavam que poderia funcionar melhor; (9) os contributos do ensino superior para o seu desenvolvimento pessoal e (10) aquilo a que se deveria dar particular atenção para esse efeito; (11) a importância que atribuem às relações interpessoais entre colegas e (12) o tipo de interações que favorecem o sucesso académico; (13) o modo como é processada a aquisição de competências profissionais durante a sua estadia neste nível de ensino e (14) as competências profissionais a que o ensino superior deveria habilitar; e (15) a caracterização da universidade ideal.

Esta última pergunta aberta foi também transformada em pergunta fechada, visando que o inquirido colocasse em ordem crescente (1.º, 2.º, 3.º e 4.º) o tipo de desenvolvimento que a universidade ideal deveria privilegiar, sendo para isso indicados quatro âmbitos de desenvolvimento: pessoal, interpessoal, profissional e académico.

Este suporte destinava-se a servir de guião para orientar a discussão moderada pelo investigador, segundo o modelo do “focus group” e, cumulativamente, pretendia-se que fosse preenchido individualmente pelos inquiridos após o debate em grupo de cada uma destas questões.

1.3. Procedimentos

Para seleccionarmos a amostra dos professores, começamos por pesquisar os estabelecimentos de ensino, públicos e privados, situados no distrito do Porto que tinham em funcionamento um sistema de acompanhamento e de preparação dos alunos para a transição do ensino secundário para o ensino superior. Entre as doze instituições pesquisadas, seleccionamos aleatoriamente três professores que desempenhavam tal encargo.

Num primeiro contacto telefónico com os professores escolhidos, explicitámos o enquadramento e os objectivos da investigação. Apurada a sua aceitação e disponibilidade para colaborar, agendámos as entrevistas individuais, nos locais e nos horários mais favoráveis para os referidos docentes.

Na hora e no local acordados, procedemos às entrevistas semi-directivas e registámos os dados conforme a estrutura do “Guião das entrevistas aos professores”. Os dados foram transcritos para um ficheiro de um processador de texto, após o que organizamos a informação em unidades de expressões e de conteúdos abarcados pelos inquiridos. Construímos categorias de respostas para cada uma das questões, sendo aquelas discutidas e testadas com base no material empírico. Este procedimento desenrolou-se ao longo do mês de Fevereiro de 2004.

Para seleccionarmos a amostra dos alunos do 1.º ano do ensino superior, solicitámos a cada um dos três professores entrevistados na amostra anterior que indicassem 12 alunos para uma pesquisa de tipo “focus group”, perfazendo, a nossa amostra, um total de 36 indivíduos. Fornecidas as informações correspondentes à amostra dos alunos, cujas condições de selecção apresentámos anteriormente, agendámos as datas para o debate com cada um dos três grupos de estudantes, que foram constituídos conforme a indicação dos professores.

Na hora e no local marcados procedemos ao “focus group”; depois de conversarmos sobre os itens do “Guião das entrevistas aos alunos”, cada um escreveu individualmente a sua resposta. Os dados foram transcritos para um ficheiro de um processador de texto, após o que construímos categorias de respostas para cada uma das questões, sendo aquelas discutidas e testadas com base no material empírico. Para estes procedimentos, que se efectivaram ao longo do mês de Março de 2004, seguimos os princípios relativos à técnica referida, conforme apresentamos no capítulo anterior.

1.4. Análise dos dados

A abordagem para a análise dos dados foi de natureza descritiva, ou seja, efectuámos uma análise de conteúdo, seguindo os critérios já indicados no capítulo sobre a metodologia global, consistindo fundamentalmente em recolher os dados, construir categorias de respostas para cada uma das questões, discuti-las e testá-las com base no material empírico, para averiguar da validade e fidelidade.

No que concerne à validade da análise de conteúdo, validámos somente aquelas categorias onde houve concordância aproximada de 90% entre o painel de três juízes, constituído para o efeito, suficiente para averiguar a consistência interna, como defende Krippendorff (1980).

2. “Corpus” do trabalho

Passamos a apresentar os resultados que obtivemos, tanto nas entrevistas individuais com os professores, como no “focus group” com os estudantes.

2.1. Percepção dos professores

2.1.1. Necessidade de competências pessoais

Quando interrogados especificamente sobre as **competências pessoais** necessárias para ser bem sucedido no ensino superior, os professores revelam uma variedade de conteúdos, cujos resultados se centram em seis categorias, conforme podemos observar, de um modo mais desenvolvido, no Quadro 8.

Entre os dados recolhidos, destacamos algumas respostas obtidas em cada uma das categorias definidas: (1) competência para enfrentar as exigências do ensino superior – “Ao entrarem no ensino superior, os estudantes precisam de saber lidar com as exigências do ensino superior, as quais são bem diferentes das do ensino secundário” (P1); (2) competência para gerir equilibradamente a agenda pessoal – “Não sabem programar o seu tempo e distribuí-lo equilibradamente pelas actividades que têm a fazer” (P2); (3) competência para superar positivamente os medos – “Muitos necessitam de ser ajudados a superar os medos de insucesso no ensino superior” (P1); (4) competência para se conhecer – “Alguns estudantes escolhem profissões de sucesso e bem vistas

socialmente, mas que não estão de acordo com as suas capacidades naturais, de modo particular aqueles que têm maior inclinação para as artes” (P3); (5) competência para se automotivar – “Muitos precisam de ser motivados para gostarem dos cursos que estão a fazer, uma vez que não gostam do curso em si mesmo” (P1); (6) competência para promover o próprio desenvolvimento integral – “Precisam de estruturas que promovam o seu desenvolvimento integral e a sua felicidade” (P1).

Quadro 8: Categorias de competências pessoais necessárias para ser bem sucedido

Categorias	Definição	Exemplos
1. Competência para enfrentar as exigências do ensino superior	Aplica-se a esta categoria a competência pessoal necessária para responder positivamente às exigências do ensino superior.	<i>Ao entrarem no ensino superior, os estudantes precisam de saber lidar com as exigências do ensino superior, as quais são bem diferentes das do ensino secundário (P1).</i> <i>Ao entrarem no ensino superior aos 17/18 anos, os estudantes não têm uma personalidade formada (P2).</i>
2. Competência para gerir equilibradamente a agenda pessoal	Aplica-se a esta categoria as competências pessoais necessárias para gerir equilibradamente a liberdade e a autonomia adquiridas por muitos estudantes, aquisições essas que se expressam de modo particular na gestão pessoal do tempo.	<i>Muitos alunos gostam do ensino superior pelo sentimento de liberdade que este sistema de ensino lhes proporciona (P1).</i> <i>Muitos alunos entram no ensino superior com a ilusão de que este ensino é o prolongamento do secundário. Mas com uma diferença: os professores dão toda a liberdade ao aluno, de modo tal que se este quiser estudar, estuda; se não quiser, não estuda (P2).</i> <i>Precisam de ser capazes de gerir bem a sua própria liberdade e autonomia, uma vez que, muitas vezes, estão longe dos seus pais (P3).</i> <i>Não sabem programar o seu tempo e distribuí-lo equilibradamente pelas actividades que têm a fazer (P2).</i>
3. Competência para superar positivamente os medos	Aplica-se a esta categoria a competência pessoal necessária para superar positivamente os receios sentidos no processo de transição do 12.º ano para o ensino superior.	<i>Alguns sentem-se “ilustres desconhecidos” junto dos colegas e dos professores. Para muitos destes, o aluno não tem um nome, mas é simplesmente um “número” (P1).</i> <i>Muitos necessitam de ser ajudados a superar os medos de insucesso no ensino superior (P1).</i>
4. Competência para se conhecer	Aplica-se a esta categoria a competência pessoal necessária para o estudante identificar os seus pontos fortes e fracos.	<i>Alguns estudantes escolhem profissões de sucesso e bem vistas socialmente, mas que não estão de acordo com as suas capacidades naturais, de modo particular aqueles que têm maior inclinação para as artes (P3).</i> <i>Muitos alunos não se conhecem, não sabem quem são nem para onde vão, chegando a não saberem, sequer, se gostam ou não do curso em que estão (P2).</i>
5. Competência para se automotivar	Aplica-se a esta categoria a competência pessoal necessária para o estudante adquirir e manter bons níveis de motivação para estudar e frequentar as aulas.	<i>Muitos estudantes precisam de ser motivados para gostarem dos cursos que estão a fazer, uma vez que não gostam do curso em si mesmo (P1).</i> <i>Uma vez que os professores não tecem elogios e incentivos, como acontece no 12.º Ano, precisam de se reforçar positivamente a si mesmos (P1).</i> <i>Muitos entram no 1.º ano com a predisposição para “curtir”, conhecer gente, faltar às aulas teóricas, tomar uns cafés e fazer directas antes dos exames. Além disso, estão com a predisposição de que, se não conseguirem fazer o curso em cinco anos, fazem-no em dez anos, uma vez que o valor das propinas nas universidades públicas é baixo (P2).</i> <i>Ter motivação pessoal, apesar de os professores não utilizarem métodos cativantes (P3).</i>
6. Competência para promover o	Aplica-se a esta categoria a competência pessoal	<i>Precisam de estruturas que promovam o seu desenvolvimento integral e a sua felicidade (P1).</i>

próprio desenvolvimento integral	necessária para a promoção da auto-realização e da preparação para a vida, entendida na sua globalidade.	<p><i>Muitos não sabem o que fazer a fim de se sentirem realizados como pessoas (P2).</i></p> <p><i>Mais do que preparar-se para os exames, precisam de se preparar para a vida (P3).</i></p> <p><i>Falta-lhes a capacidade de aprofundamento, limitando-se, muitas vezes, ao superficial (P2).</i></p>
----------------------------------	--	---

2.1.2. Necessidade de competências sociais

Adicionalmente, interrogamos os professores sobre a necessidade de desenvolvimento de **competências sociais** para os estudantes serem bem sucedidos no ensino superior. Os resultados obtidos, como podemos verificar no Quadro 9, distribuem-se em três categorias.

Entre os dados recolhidos, destacamos as seguintes afirmações: (1) necessidade de competências para enfrentar o desenraizamento cultural – “Precisam de ter a capacidade para enfrentar o desenraizamento cultural, social e territorial, a fim de se inserirem no contexto em que se situa a universidade, o que lhes pode provocar, muitas vezes, um grande choque cultural” (P2); (2) necessidade de competências para lidar com a pressão de conformidade negativa – “Muitas vezes sucede que alguns alunos abdicam das suas opiniões e valores e seguem, cegamente, o que os colegas lhes dizem” (P3); (3) necessidade de competências para se relacionar bem com os colegas e professores – “Se houvesse boas relações no 1.º ano do ensino superior não haveria tanto insucesso e tanto abandono” (P1).

Quadro 9: Categorias de competências sociais necessárias para ser bem sucedido

Categorias	Definição	Exemplos
1. Competência para enfrentar o desenraizamento cultural	Aplica-se a esta categoria a competência social necessária para os estudantes se inserirem e adaptarem ao ensino superior.	<p><i>Precisam de ter a capacidade para enfrentar o desenraizamento cultural, social e territorial, a fim de se inserirem no contexto em que se situa a universidade, o que lhes pode provocar, muitas vezes, um grande choque cultural (P2).</i></p> <p><i>Falta-lhes um acolhimento personalizado, faltam equipas de acolhimento que se dirijam aos caloiros e lhes dêem apoio nos primeiros meses do ensino superior (P1).</i></p> <p><i>Algumas das competências que os estudantes precisam prendem-se com o facto dos pais estarem longe e até alheados da vida dos seus filhos; por exemplo, alguns não perguntam pelas notas obtidas nos testes e exames, outros não dão incentivos para que se desenvolvam (P2).</i></p>

2. Competência para lidar com a pressão de conformidade negativa	Aplica-se a esta categoria a competência social necessária para os estudantes não se deixarem influenciar negativamente pelos seus colegas.	<i>Muitas vezes sucede que alguns alunos abdicam das suas opiniões e valores e seguem, cegamente, o que os colegas lhes dizem (P3).</i> <i>Alguns alunos adquirem vícios com bastante facilidade, numa escala bem superior àquela que supomos. O tabaco, o álcool, os analgésicos e o ecstasy, parecem tornar-se experiências bastante comuns nesta fase (P2).</i>
3. Competência para se relacionar bem com os colegas e professores	Aplica-se a esta categoria a competência social necessária para ser relacionar positivamente com os colegas e professores.	<i>Muitos têm dificuldade de se relacionar positivamente com os seus colegas (P2).</i> <i>Faltam estruturas e actividades que promovam relações humanas positivas entre os alunos. Em alguns estabelecimentos existem alguns sistemas de apoio, mas que cuidam unicamente dos alunos que têm dificuldades extremas (P1).</i> <i>Se houvesse boas relações no 1.º ano do ensino superior não haveria tanto insucesso e tanto abandono (P1).</i> <i>Muitos professores não se relacionam com os alunos enquanto pessoas, mas comportam-se diante deles simplesmente como “robots” que transmitem conhecimentos (P2).</i> <i>Precisam de ter capacidade para enfrentar as humilhações realizadas em público por alguns professores (P3).</i>

2.1.3. Necessidade de competências profissionais

No guião destas entrevistas aos professores, também tínhamos o tópico relacionado com a necessidade de **competências profissionais**. Quando interrogados especificamente sobre as competências profissionais necessárias para ser bem sucedido no ensino superior, os resultados obtidos, conforme os dados apresentados no Quadro 10, centram-se em três categorias.

Relativamente a esta temática, destacamos as seguintes afirmações: (1) necessidade de competências para superar o alheamento profissional – “Muitos desconhecem o mundo prático e o campo de intervenção da área em que se estão a formar, manifestando com isso um alheamento em relação à realidade” (P2); (2) necessidade de competências para adquirir e manter hábitos de estudo – “Necessitam de adquirir métodos de estudo e técnicas de relaxamento e de concentração” (P1); (3) necessidade de competências para ser criativo e ter capacidade de reflexão – “Muitos alunos limitam-se a captar os conteúdos que os professores transmitem e não são criativos quando apresentam trabalhos ou quando escrevem nos testes. Adquirem um saber para responder a exames. Falta-lhes a capacidade crítica, a criatividade e a curiosidade para saber mais” (P2).

Quadro 10: Categorias de competências profissionais necessárias para ser bem sucedido

Categorias	Definição	Exemplos
1. Competência para superar o alheamento profissional	Aplica-se a esta categoria a competência necessária para ter consciência da realidade efectiva da profissão/trabalho a que se dedicarão após o curso.	<i>Relativamente às profissões, muitos estudantes só tem em mente a visão que é veiculada pelos filmes (P1).</i> <i>Muitos desconhecem o mundo prático e o campo de intervenção da área em que se estão a formar, manifestando, com isso, um alheamento em relação à realidade (P2).</i> <i>É necessário ter consciência que, actualmente, não é uma garantia profissional ter um curso (P3).</i>
2. Competência para adquirir e manter hábitos de estudo	Aplica-se a esta categoria a competência necessária para adquirir um método de trabalho adequado às exigências do ensino superior.	<i>Necessitam de adquirir métodos de estudo e técnicas de relaxamento e de concentração (P1).</i> <i>Precisam de tomar consciência da necessidade de estudarem sistemática e assiduamente (P3).</i> <i>Precisam de ter capacidade para entender, assumir e corresponder ao grau de exigência solicitada pelos professores (P3).</i>
3. Competência para ser criativo e ter capacidade de reflexão	Aplica-se a esta categoria a competência necessária para ser criativo no modo de trabalho e de reflectir.	<i>Muitos alunos limitam-se a captar os conteúdos que os professores transmitem e não são criativos quando apresentam trabalhos ou quando escrevem nos testes. Adquirem um saber para responder a exames. Falta-lhes a capacidade crítica, a criatividade e a curiosidade para saber mais (P2).</i> <i>Falta-lhes a capacidade de reflexão (P1).</i>

Analisando todos os dados recolhidos, na sua globalidade, verificamos que as afirmações dos professores se centram, em primeiro lugar, na necessidade de desenvolvimento das competências pessoais, e seguidas das necessidades nos âmbitos social e profissional.

Assim, nas Quadros anteriormente reportados, encontramos 22 referências ou expressões alusivas à necessidade de desenvolvimento de competências pessoais; a título exemplificativo, um dos professores afirma: “Muitos alunos não se conhecem, não sabem quem são nem para onde vão, chegando a não saberem, sequer, se gostam ou não do curso em que estão” (P2). Deparamo-nos, também, com 18 referências concernentes à necessidade de desenvolvimento de competências sociais; é disso exemplo a seguinte frase: “Alguns sentem-se ‘ilustres desconhecidos’ junto dos colegas e dos professores. Para muitos destes, o aluno não tem um nome, mas é simplesmente um número” (P1). Constatamos, ainda, 16 referências respeitantes à necessidade de desenvolvimento competências profissionais; por exemplo, um dos docentes inquiridos utilizou a seguinte expressão: “Muitos desconhecem o mundo prático e o campo de intervenção da área em que se estão a formar, manifestando, com isso, um alheamento em relação à realidade” (P2).

2.2. Percepção dos alunos

2.2.1. Motivos, receios e preferências em relação ao ensino superior

Os alunos, quando interrogados sobre os **motivos** que os levaram a frequentar os cursos em que estão matriculados, expuseram respostas diversas que organizámos em sete categorias: realização pessoal, segurança económica, influência familiar, realização social, saídas profissionais, acesso à cultura e exclusão de hipóteses. À pergunta “Quais foram os motivos que te levaram a frequentar o curso em que estás matriculado?”, cerca de 36,14% dos inquiridos destacaram a realização pessoal; em segundo lugar, cerca de 19,28%, incidiram na segurança económica como um motivo significativo para seguir a área de estudos por que optaram, conforme podemos aferir, de um modo mais desenvolvido, no Quadro 11.

Quadro 11: Categorias e ocorrência dos motivos que levaram os estudantes a frequentarem os cursos em que estão matriculados

Componente	Categorias	Definição	Exemplos	N	%
Motivos (N=83)	1. Realização pessoal	Aplicam-se a esta categoria os motivos relacionados com a vocação, o sentir-se bem, os gostos e as preferências.	<i>Este curso sempre foi o meu sonho desde criança (A1).</i>	30	36,14%
	2. Segurança económica	Aplicam-se a esta categoria os motivos de ordem económica e da consequente segurança financeira.	<i>Dá dinheiro (A22).</i>	16	19,28%
	3. Influência familiar	Aplicam-se a esta categoria os motivos que se prendem com a influência exercida pelo pai, mãe ou outros familiares.	<i>A influência de familiares da mesma profissão (A36).</i>	14	16,87%
	4. Realização social	Aplicam-se a esta categoria os motivos de ordem interpessoal e de solidariedade.	<i>A atracção pela relação interpessoal (A25)</i>	8	9,64%
	5. Saídas profissionais	Aplicam-se a esta categoria os motivos de índole prática em termos de facilidade de acesso ao mercado de trabalho.	<i>Tem saídas profissionais (A7).</i>	8	9,64%
	6. Acesso à cultura	Aplicam-se a esta categoria os motivos centrados em questões culturais.	<i>Permite o acesso à cultura (A29).</i>	4	4,82%
	7. Exclusão de hipóteses	Aplicam-se a esta categoria os motivos pela negativa, isto é, em que o aluno não queria nenhuma das possíveis alternativas.	<i>Por exclusão de partes (A18).</i>	3	3,61%

Nas respostas à pergunta “Que mais **temias** quando entraste no ensino superior?”, 36,47% dos inquiridos referem-se à “adaptação” como um dos factores que mais intimida os estudantes aquando da entrada no ensino superior; a gestão do tempo é

também um dos receios que os preocupa muito (14,12%), juntamente com “o não conhecer ninguém” no meio universitário (12,94%) (cf. Quadro 12).

Quadro 12: Categorias e ocorrência dos receios aquando da entrada na universidade

Componente	Categorias	Definição	Exemplos	N	%
Receios (N=85)	1. Adaptação	Aplicam-se a esta categoria os receios relacionados com a adaptação ao ambiente e contexto do ensino superior.	<i>O maior receio que tenho é não me adaptar à universidade (A15).</i>	31	36,47%
	2. Gestão do tempo	Aplicam-se a esta categoria os receios focalizados na distribuição equilibrada do tempo, nomeadamente aquele dispensado para o estudo individual.	<i>A carga horária referente às aulas presenciais, a falta de tempo para estudar sozinho e para me dedicar aos meus hobbies (A27).</i>	12	14,12%
	3. Não conhecer ninguém	Aplicam-se a esta categoria os receios ligados ao facto de o aluno desconhecer as pessoas do novo meio que passa a frequentar quotidianamente.	<i>Temia ir sozinho para uma universidade onde não conhecia ninguém (A29).</i>	11	12,94%
	4. Hábitos de estudo	Aplicam-se a esta categoria os receios associados à falta de hábitos de estudo e à exigência de os adquirir.	<i>O ensino superior exige hábitos de estudo diferentes daqueles que tinha no 12.º ano (A31).</i>	8	9,41%
	5. Praxe	Aplicam-se a esta categoria os receios aliados à praxe de recepção dos caloiros no 1.º ano do ensino superior.	<i>Receava ser maltratado na praxe pelos doutores (A8).</i>	7	8,24%
	6. Professores	Aplicam-se a esta categoria os receios relacionados com o tipo de professores que irão encontrar, o seu grau de exigência e a forma de relacionamento com os alunos.	<i>Não ter tanto acompanhamento personalizado por parte dos professores (A11).</i>	7	8,24%
	7. Estar longe de casa	Aplicam-se a esta categoria os receios relacionados com o facto do aluno se encontrar longe dos seus familiares e as consequentes saudades de casa.	<i>Temia sentir a falta dos meus pais e irmãos, e ter saudades do convívio com os amigos que tinha (A4).</i>	5	5,88%
	8. Exames	Aplicam-se a esta categoria os receios centrados na superação positiva das provas de exames.	<i>A minha grande preocupação era não conseguir passar nos exames (A13).</i>	4	4,71%

À pergunta “Do que é que mais **gostas** da tua vida de estudante do ensino superior?”, as respostas centram-se, sobretudo, na liberdade experimentada no contexto universitário (34,41%) e na relação estabelecida com os colegas (29,03%), conforme podemos verificar pelos dados apresentados no Quadro 13.

Quadro 13: Categorias e ocorrência das preferências dos estudantes

Componente	Categorias	Definição	Exemplos	N	%
Gostos/ Preferências (N=93)	1. Liberdade	Aplicam-se a esta categoria as preferências relacionadas com a liberdade experimentada pelo estudante, pelo facto de frequentar o ensino superior, quer no que respeita à forma de estudo, quer quanto à programação da sua vida.	<i>Gosto sobretudo da liberdade e da independência que tenho por estar na faculdade (A15).</i>	32	34,41%
	2. Relação com os colegas	Aplicam-se a esta categoria as preferências ligadas ao relacionamento com os colegas, aos momentos de comunicação e experiências de companheirismo, ao conhecimento de outras pessoas e ao estabelecimento de novas amizades.	<i>Aprecio muito o facto de na universidade poder conhecer pessoas de todo o país e arranjar novos colegas e amigos (A13).</i>	27	29,03%
	3. Gestão pessoal do tempo	Aplicam-se a esta categoria as preferências que se prendem com a possibilidade do estudante gerir autonomamente o seu tempo.	<i>É muito bom dispor do tempo livre conforme aquilo que mais gosto e que me dá prazer (A7).</i>	12	12,90%
	4. Espírito académico	Aplicam-se a esta categoria as preferências centradas na vivência do contexto académico.	<i>Gosto muito do convívio e da relação que estabelecemos uns com os outros dentro da academia (A9).</i>	10	10,75%
	5. Adquirir novos conhecimentos	Aplicam-se a esta categoria as preferências associadas à aquisição dos conteúdos curriculares.	<i>Poder conhecer mais facilmente e mais profundamente as matérias e técnicas abordadas no meu curso (A18).</i>	8	8,60%
	6. Variedade de experiências	Aplicam-se a esta categoria as preferências relacionadas com a multiplicidade de experiências propiciadas pelo ensino superior.	<i>Aprecio muito a diversidade de experiências que passei a ter após a minha entrada na universidade (A22).</i>	4	4,30%

2.2.2. Preparação para o ingresso no ensino superior

Relativamente ao que os estudantes fizeram a fim de prepararem a sua entrada no ensino superior, destaca-se o facto de terem estabelecido um horário metódico de estudo pessoal, o que é evidenciado por 32,86% das respostas. Os resultados obtidos nesta recolha de dados salientam, ainda, o facto de haver um investimento pessoal muito grande para ser alcançado o objectivo da entrada no ensino superior, que se concretiza através da preparação psicológica (21,43%), do treino sistemático para os exames nacionais (15,716%) e da investigação pessoal (10,00%) (cf. Quadro 14).

Quadro 14: Categorias e ocorrência das iniciativas pessoais para preparar a entrada no ensino superior

Componente	Categorias	Definição	Exemplos	N	%
Preparação pessoal (N=70)	1. Horário diário de estudo pessoal	Aplica-se a esta categoria a preparação realizada através do estabelecimento de um horário metódico de estudo.	<i>Dediquei muito tempo ao estudo individual, inclusivamente chegando a fazer noites sucessivas (A33).</i>	23	32,86%
	2. Preparação psicológica	Aplica-se a esta categoria a preparação psicológica realizada através da introspecção ou do acompanhamento psicológico profissional.	<i>Preparei-me psicologicamente e tomei consciência das mudanças importantes que iriam na minha vida a partir dessa altura (A12).</i>	15	21,43%
	3. Treino sistemático para os exames	Aplica-se a esta categoria a preparação realizada através do treino para responder às perguntas de provas nacionais similares.	<i>Fiz muitos exercícios práticos com base nos exames que saíram nos anos anteriores (A1).</i>	11	15,71%
	4. Investigação pessoal	Aplica-se a esta categoria a preparação realizada através de actividades diversas para aquisição de conhecimentos na sua área específica.	<i>Navegar na Internet, visitar museus e exposições, pesquisar livros nas bibliotecas, conversar com profissionais da área que queria seguir (A17).</i>	7	10,00%
	5. Atenção nas aulas	Aplica-se a esta categoria a preparação relacionada com a maior concentração durante o período lectivo.	<i>Concentrei-me mais no que os professores diziam durante as aulas, tomava muitos apontamentos e organizava os meus resumos (A15).</i>	6	8,57%
	6. Explicações	Aplica-se a esta categoria a preparação através do recurso a explicadores de disciplinas fundamentais.	<i>Os meus pais arranjaram-me explicações extracurriculares (A7).</i>	4	5,71%
	7. Procura de informações sobre o curso pretendido	Aplica-se a esta categoria a preparação realizada através de diversas buscas de informações sobre o curso.	<i>Informe-me bem, junto de alguns dos meus amigos, sobre os conteúdos do curso que queria fazer (A9).</i>	4	5,71%

Ainda no campo da preparação, o Quadro 15 mostra que, segundo a percepção dos estudantes, os professores desempenham um papel determinante pelo facto de motivarem e darem apoio personalizado aos alunos. Esta opinião está espelhada em 55,97% (29,36% + 26,61%) das respostas, dados estes que apuramos através da pergunta “O que é que os teus professores fizeram a fim de estares preparado para entrares no ensino superior?”.

Quadro 15: Categorias e ocorrência da preparação proporcionada pelos professores

Componente	Categorias	Definição	Exemplos	N	%
Preparação proporcionada pelos professores (N=109)	1. Motivação	Aplica-se a esta categoria a preparação proporcionada pelos professores através de incentivos para que os seus alunos se sintam motivada para enfrentar positivamente os exames de acesso ao ensino superior.	<i>Senti que os meus professores me estimularam a vários níveis, quer como pessoa, quer como estudantes (A36).</i>	32	29,36%
	2. Apoio personalizado	Aplica-se a esta categoria a preparação proporcionada pelos professores através da preocupação com a situação específica de cada um dos seus alunos.	<i>Apoiaram-me sempre que os procurei para tirar dúvidas (A25).</i>	29	26,61%
	3. Treino sistemático para os exames	Aplica-se a esta categoria a preparação proporcionada na selecção dos conteúdos mais pertinentes a estudar para as provas de acesso ao ensino superior.	<i>Ajudaram-me a seleccionar o que era mais importante estudar para os exames nacionais (A9).</i>	23	21,10%
	4. Métodos de estudo	Aplica-se a esta categoria a preparação proporcionada através da orientação para um estudo metódico.	<i>Incentivaram-me a seguir um método de estudo apropriado (A11).</i>	9	8,26%
	5. Aulas extras	Aplica-se a esta categoria a preparação proporcionada através de aulas complementares às curriculares.	<i>Os professores disponibilizaram-se para nos darem aulas extras para tirarmos dúvidas (A5).</i>	8	7,34%
	6. Apointamentos	Aplica-se a esta categoria a preparação proporcionada através da disponibilização de materiais didácticos.	<i>Deram-nos textos e apontamentos sobre os principais temas de estudo (A8).</i>	4	3,67%
	7. Resumos	Aplica-se a esta categoria a preparação proporcionada através da facultação de resumos de matérias importantes.	<i>Os professores distribuíram resumos sobre alguns assuntos fundamentais (A19).</i>	4	3,67%

Ainda na área do “antes”, indagamos os alunos sobre a percepção da preparação que tinham para, após o 12.^o ano, entrarem no ensino superior. O Quadro 16 evidencia o facto de muitos dos inquiridos terem respondido a esta questão, simultaneamente, com um “sim” e com um “não”, justificando depois a ambivalência desta resposta; outros responderam unicamente que “sim” e outros que “não”.

Os resultados desta apreciação apontam, sobretudo, para o facto de que os argumentos que sustentam o “estar preparado” se relacionam com o nível da maturidade pessoal atingido (30%) e com a detenção de métodos de estudo (15%). Por sua vez, os argumentos que justificam o não estar preparado prendem-se, principalmente, com o grau de exigência requerido para bem sucedido neste nível de ensino (17%) e pelo sentimento de desorientação e de insegurança face à sua nova realidade sociocultural (16%).

Quadro 16: Percepção da adequabilidade da preparação ou não para entrar no ensino superior

Componente	Categorias	Definição	Exemplos	N	%
Sim (N=33)	1. Maturidade	Aplica-se a esta categoria a percepção de estar devidamente preparado dada a maturidade pessoal atingida.	<i>Senti-me preparado porque achava que tinha capacidades para continuar os estudos e já tinha adquirido um bom nível de maturidade (A22).</i>	22	30,14%
	2. Método de estudo	Aplica-se a esta categoria a percepção de estar devidamente preparado pelo facto do aluno ter adquirido métodos de estudo e de trabalho.	<i>Sim, porque já tinha adquirido métodos de trabalho individual que foram imprescindíveis para eu corresponder às exigências com que me deparei (A26).</i>	11	15,07%
Não (N=40)	3. Grau de exigência	Aplica-se a esta categoria a percepção de não estar preparado devido ao grau de exigência do ensino superior.	<i>Não me sentia preparado por causa da responsabilidade que me seria imposta (A7).</i>	13	17,81%
	4. Medo	Aplica-se a esta categoria a percepção de não estar preparado devido ao sentimento de medo ou de insegurança.	<i>Sentia um certo receio e desorientação em relação ao meu futuro como estudante universitário (A18).</i>	12	16,44%
	5. Falta de hábitos de raciocínio lógico e científico	Aplica-se a esta categoria a percepção de não estar preparado devido à não detenção de hábitos próprios da argumentação científica.	<i>Achava que não estava preparado por não ter desenvolvido uma 'ginástica mental' suficiente para aguentar todo o estudo (A32).</i>	8	10,96%
	6. Incapacidade para gerir o tempo	Aplica-se a esta categoria a percepção de não estar preparado para administrar autonomamente o tempo disponível.	<i>Não me sentia capaz de gerir bem o tempo livre que ia ter de modo a reservar momentos necessários para o estudo (A18).</i>	7	9,59%

2.2.3. Percepção acerca do funcionamento do ensino superior

Ao tentarmos identificar o que os inquiridos pensam funcionar bem no nível de ensino que frequentam, os resultados apontam para o facto de uma elevada percentagem dos estudantes fazer referência à responsabilidade dada ao aluno como um dos indicadores privilegiados nesta questão (32,08%), bem como o clima humano vivenciado entre pares (24,53%), conforme está patente no Quadro 17.

Quadro 17: Categorias e ocorrência da percepção do que funciona bem no ensino superior

Componente	Categorias	Definição	Exemplos	N	%
Percepção do que funciona bem no ensino superior (N=53)	1. Responsabilidade atribuída ao aluno	Aplicam-se a esta categoria as referências à responsabilidade proporcionada ao aluno.	<i>Acho que uma das coisas que melhor funciona no ensino superior é a responsabilidade que cada um tem de ter sobre si mesmo (A15).</i>	17	32,08%
	2. Ambiente entre colegas	Aplica-se a esta categoria o clima humano criado entre os estudantes.	<i>O ambiente que se cria entre colegas é algo muito positivo e motivante (A9).</i>	13	24,53%
	3. Avaliação contínua	Aplica-se a esta categoria as referências relacionadas com a avaliação contínua.	<i>A avaliação contínua realizada em algumas disciplinas foi um método que apreciei quando cheguei à minha universidade (A8).</i>	6	11,32%
	4. O serviço de reprografia	Aplicam-se a esta categoria os serviços de fotocópias dos estabelecimentos de ensino.	<i>As sebatas e demais apontamentos facultadas pelos serviços de reprografia ajudam-me a acompanhar bem as aulas e a assimilar as matérias (A17).</i>	5	9,43%
	5. Tradições académicas	Aplicam-se a esta categoria as tradições académicas vivenciadas pelos estudantes.	<i>Adorei os momentos da praxe. Além disso, gosto das tradições académicas, como as tunas e espero, daqui a alguns meses, participar na queima das fitas (A11).</i>	5	9,43%
	6. Instalações	Aplicam-se a esta categoria as instalações universitárias consideradas na sua generalidade.	<i>Apreciei as instalações físicas da universidade em que entrei, pois são novas e funcionais (A8).</i>	4	7,55%
	7. Serviços administrativos	Aplicam-se a esta categoria as referências aos serviços administrativos dos estabelecimentos de ensino superior.	<i>O atendimento na secretaria fez-me sentir parte integrante da faculdade (A25).</i>	3	5,66%

Ao serem interrogados sobre o que poderia funcionar melhor no seu estabelecimento do ensino superior, as respostas incidem sobretudo nos serviços informativos (31,34%), na relação dos professores com os alunos (19,40%) e na pedagogia dos docentes (13,43%), como está expresso no Quadro 18.

Quadro 18: Categorias e ocorrência do que poderia funcionar melhor no estabelecimento de ensino frequentado

Componente	Categorias	Definição	Exemplos	N	%
O que poderia funcionar melhor no estabelecimento de ensino frequentado (N=53)	1. Serviços informativos e novas tecnologias	Aplicam-se a esta categoria as referências ao modo como a informação circula no interior dos estabelecimentos de ensino e ao acesso que os estudantes têm às novas tecnologias.	<i>Acho que poderiam melhorar o acesso à Internet e a disponibilização de mais computadores para uso dos estudantes (A2).</i>	21	31,34%
	2. Relação dos professores com os alunos	Aplica-se a esta categoria o tipo de relacionamento que se estabelece entre os professores e os alunos.	<i>O modo como alguns professores interagem conosco não é o mais positivo; por isso tem de ser mudado (A5).</i>	13	19,40%
	3. Pedagogia dos professores	Aplica-se a esta categoria o que se relaciona com a capacidade pedagógica dos docentes no seu modo de ministrar as aulas.	<i>Parece-me que muitos professores não têm suficiente preparação pedagógica, o que dificulta a nossa aprendizagem (A12).</i>	9	13,43%
	4. Higiene e limpeza	Aplica-se a esta categoria o asseio que existe nas instalações do ensino superior.	<i>A limpeza nos edifícios da minha universidade deixa muito a desejar (A1).</i>	6	8,96%
	5. Instalações	Aplicam-se a esta categoria as condições gerais das instalações do ensino superior.	<i>As condições físicas proporcionadas pela minha faculdade são exíguas para a quantidade de alunos que a frequentam (A25).</i>	5	7,46%
	6. Praxe	Aplicam-se a esta categoria as referências à praxe académica enquanto acolhimento dos caloiros.	<i>Às vezes a forma como a praxe acontece não favorece a nossa integração; por isso acho que deve ser mais bem pensada (A22).</i>	5	7,46%
	7. Associação de estudantes	Aplica-se a esta categoria a capacidade de mobilização e de intervenção do associativismo estudantil.	<i>A associação de estudantes deveria cativar um maior número de estudantes de modo a que houvesse maior espírito associativo (A25).</i>	4	5,97%
	8. Competitividade entre os alunos	Aplicam-se a esta categoria as referências à competitividade vivenciada entre os próprios estudantes.	<i>Acho que não devia haver tanta competitividade entre os colegas (A21).</i>	4	5,97%

2.2.4. Contributo do ensino superior para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos estudantes

Relativamente à pergunta “Como é que o ensino superior está a contribuir para o teu desenvolvimento pessoal?”, e face à globalidade das frases usadas pelos inquiridos, os resultados revelam que existe um impacto notório no domínio da responsabilidade (44,59%), do desenvolvimento da capacidade de iniciativa (28,38%) e do conhecimento de novas pessoas (27,03%), como podemos verificar no Quadro 19.

Quadro 19: Categorias e ocorrência do contributo do ensino superior para o desenvolvimento pessoal

Componente	Categorias	Definição	Exemplos	N	%
Desenvolvimento pessoal (N=74)	1. Desenvolvimento da responsabilidade	Aplicam-se a esta categoria os contributos relacionados com o desenvolvimento da responsabilidade.	<i>A universidade obriga-me a ser cada vez mais responsável e a 'andar para a frente' com os meus objectivos; também faz com que eu investigue por mim e ajuda-me a abrir os meus horizontes” (A7).</i>	33	44,59%
	2. Desenvolvimento da capacidade de iniciativa	Aplicam-se a esta categoria os contributos ligados ao desenvolvimento da capacidade de ter iniciativa e de ser criativo.	<i>A universidade tem-me ajudado a ser mais criativo na resolução dos problemas com que me deparo quotidianamente (A9).</i>	21	28,38%
	3. Conhecimento de novas pessoas	Aplicam-se a esta categoria os contributos associados ao desenvolvimento proporcionado pelo facto do estudante conhecer pessoas diferentes e de estabelecer novas relações.	<i>Sinto-me mais pessoa na medida em que sai de um núcleo fechado para um outro circuito muito mais aberto de pessoas que até então desconhecia (A12).</i>	20	27,03%

Ao serem questionados sobre os aspectos a que o ensino superior deveria conferir particular atenção, de modo a contribuir mais eficazmente para o desenvolvimento pessoal dos estudantes, as respostas obtidas focalizam-se, maioritariamente, no apoio pessoal (50,91%) e na relação entre professores e alunos (27,27%). Tal pode ser constatado e complementado pela observação do Quadro 20.

Quadro 20: Categorias e ocorrência dos aspectos do desenvolvimento pessoal a que o ensino superior deveria dar especial atenção

Componente	Categorias	Definição	Exemplos	N	%
Aspectos do desenvolvimento pessoal a que o ensino superior deveria dar especial atenção (N=55)	1. Apoio pessoal	Aplica-se a esta categoria o que se centra no apoio personalizado a ser ministrado pelos professores ou por outros organismos do ensino superior com vista ao desenvolvimento pessoal.	<i>Acho que se deveria dar especial atenção à realização de actividades tendo em vista, especificamente, o desenvolvimento pessoal dos estudantes (A19).</i>	28	50,91%
	2. Relação professor/aluno	Aplicam-se a esta categoria as respostas associadas à relação estabelecida entre os professores e os alunos.	<i>Devia ser melhorado o modo como os professores lidam com os alunos enquanto pessoas, uma vez que muitas vezes parece que somos simplesmente mais um número (A14).</i>	15	27,27%
	3. Partilha de experiências e práticas	Aplica-se a esta categoria o desenvolvimento proporcionado pelo confronto com experiências e práticas no âmbito do curso em questão.	<i>Convinha que os professores não fossem tão teóricos e houvesse mais tempo e ocasiões para apresentarem experiências e casos práticos concretos (A15).</i>	8	14,55%
	4. Acesso a momentos culturais extracurriculares	Aplica-se a esta categoria o desenvolvimento que advém da participação em momentos culturais tais como conferências, seminários e palestras.	<i>Considero que o ensino superior deveria favorecer o acesso dos alunos a conferências, a palestras e a museus, como meio para alargar os horizontes dos nossos conhecimentos, para além daquilo que é aprofundado durante as aulas e dentro do âmbito curricular. (A27).</i>	4	7,27%

Inquirimos a nossa amostra sobre a percepção que tinha da importância atribuída às relações interpessoais estabelecidas com os seus pares. Os resultados demonstram que os estudantes atribuem um papel muito significativo a este tipo de vínculos, ao afirmarem, por exemplo, que a relação com os colegas influencia a assiduidade na frequência das aulas e do próprio estabelecimento de ensino (44,58%) e que essa interacção possibilita a criação de amizades (14,46%). Além disso, os laços interpessoais criados entre colegas favorecem a implementação de momento de estudo em grupo, ajudam a criar motivação para estudar com interesse e contribuem para o bem-estar pessoal; como podemos verificar mais detalhadamente no Quadro 21, cada uma destas categorias ascende a uma percentagem de 10,84%.

Quadro 21: Categorias e ocorrências da análise da importância das relações interpessoais entre colegas

Componente	Categorias	Definição	Exemplos	N	%
Importância das relações interpessoais (N=83)	1. Incentivos para a assiduidade às aulas e para a frequência do estabelecimento de ensino	Aplicam-se a esta categoria as expressões relacionadas com os incentivos dos colegas conducentes à frequência das aulas e do estabelecimento de ensino.	<i>A relação que tenho com os meus colegas torna a faculdade e o estudo uma coisa agradável; ajudam-me, inclusive, a não faltar às aulas e a passar ali outros tempos para além dos curriculares (A10).</i>	37	44,58%
	2. Favorecimento de laços de amizade	Aplicam-se a esta categoria as questões relacionadas com os laços de amizade criados durante o período do ensino superior.	<i>Acho que a qualidade da interacção com os meus colegas é importante porque é na faculdade que se criam amigos que perduram para o resto da vida (A5).</i>	12	14,46%
	3. Facilitação do estudo	Aplicam-se a esta categoria os motivos relacionados com a facilitação do processo de estudo.	<i>Depois de ter feito amigos na minha turma comecei a trabalhar em grupo com os meus colegas, o que auxiliou muito o meu estudo (A27).</i>	9	10,84%
	4. Motivação pessoal	Aplicam-se a esta categoria os motivos ligados à motivação proporcionada pelos colegas e amigos para estudar com interesse.	<i>Se não fossem os meus amigos eu não tinha tanta vontade para estudar continuamente (A13).</i>	9	10,84%
	5. Bem-estar subjectivo	Aplicam-se a esta categoria as justificações centradas no sentimento de bem-estar pessoal.	<i>Um bom relacionamento com os meus colegas faz com que eu me sinta bem comigo mesmo (A1).</i>	9	10,84%
	6. Ajuda para a adaptação	Aplicam-se a esta categoria os motivos relacionados com a facilitação do processo de adaptação ao contexto do ensino superior.	<i>O facto do meu irmão já ser aluno da faculdade onde eu entrei, ajudou muito a minha adaptação, pois passei a conhecer os amigos dele (A11).</i>	7	8,43%

Interrogados sobre que tipos de relações interpessoais mais favorecem o sucesso académico, os resultados da nossa amostra indicam que, para os estudantes, são os estudos e trabalhos em grupo que mais coadjuvam o referido sucesso (33,90%), assim como as amizades estabelecidas com os pares (28,81%) e o tipo de relacionamento criado com os professores (16,95%) (cf. Quadro 22).

Quadro 22: Categorias e ocorrência dos tipos de relações interpessoais que mais favorecem o sucesso académico

Componente	Categorias	Definição	Exemplos	N	%
Tipos de relações interpessoais que mais favorecem o sucesso académico (N=59)	1. Aprendizagem cooperativa	Aplica-se a esta categoria o tipo de relacionamento associado à investigação cooperativa, nomeadamente os trabalhos e o estudo realizados em grupo.	<i>As relações interpessoais estabelecidas através do trabalho e do estudo em grupo contribuem muito para eu conseguir realizar as tarefas que me são solicitadas (A16).</i>	20	33,90%
	2. Amizade	Aplica-se a esta categoria o tipo de relacionamento conexo com as relações de amizade, nomeadamente o apoio proporcionado em momentos de stress.	<i>Quando estou em stress tenho de pedir ajuda aos meus colegas; se não fosse isso teria grandes dificuldades em superar uma situação difícil que vivenciei neste 1.º ano do ensino superior (A23).</i>	17	28,81%
	3. Relacionamento com os professores	Aplica-se a esta categoria o tipo de relacionamento focalizado na relação estabelecida com os professores.	<i>As relações que se estabelecem com os técnicos da disciplina e com os professores são importantes para a nossa motivação (A22).</i>	10	16,95%
	4. Proximidade com os colegas	Aplica-se a esta categoria o tipo de relacionamento associado aos momentos extracurriculares.	<i>A proximidade entre colegas desanuvia o ambiente pesado intrínseco ao curso, o que considero ser fundamental para eu ter sucesso nas diferentes cadeiras do meu curso (A12).</i>	8	13,56%
	5. Convivência durante o tempo livres	Aplica-se a esta categoria o tipo de relacionamento ligado com os tempos livres passados com os pares.	<i>Acho que o sucesso académico depende, também, dos bons momentos que passamos juntos, em que convivemos sem preocupações (A14).</i>	4	6,78%

Além disso, perguntamos aos estudantes da amostra “Como é que o ensino superior te está a preparar para teres competências profissionais?”. Sobre o modo como este nível de ensino contribui para a aquisição de competências profissionais, os resultados destacam a aquisição de conhecimentos teóricos e técnicos sobre a área em questão, facto que foi visado em 29,41% das respostas, e apontam, também, para a importância atribuída à competitividade entre colegas e às disciplinas práticas, sendo que cada um destes aspectos apresenta um “score” de 23,53% (cf. Quadro 23).

Quadro 23: Categorias e ocorrência do modo como o ensino superior desenvolve as competências profissionais

Componente	Categorias	Definição	Exemplos	N	%
Modos como o ensino superior desenvolve as competências profissionais (N=68)	1. Aquisição de conhecimentos	Aplicam-se a esta categoria as expressões relacionadas com a aquisição de conhecimentos teóricos e técnicos sobre determinada profissão.	<i>O ensino superior dá-me uma panóplia de saberes teóricos e práticos indispensáveis para a minha futura profissão (A15).</i>	20	29,41%
	2. Competitividade	Aplica-se a esta categoria o que se relaciona com a competitividade estabelecida entre os alunos.	<i>Apesar de ser difícil lidar com a competitividade entre colegas, sinto que é estimulante e que me ajuda na preparação para ser um bom profissional (A6).</i>	16	23,53%
	3. Disciplinas práticas	Aplicam-se a esta categoria as disciplinas ou aulas práticas e todas as experiências de campo vivenciadas no ensino superior.	<i>A minha preparação profissional é favorecida pelas disciplinas práticas, que complementam os conhecimentos adquiridos durante as aulas teóricas (A35).</i>	16	23,53%
	4. Tomada de consciência das dificuldades profissionais	Aplica-se a esta categoria tudo aquilo que ajuda a tomar consciência das dificuldades a enfrentar após o curso, nomeadamente a inserção na vida activa.	<i>As chamadas de atenção dos meus professores para as dificuldades reais do mercado de trabalho actual, fazem com que eu me aperceba de vários aspectos importantes para ser bem sucedido mais tarde (A9).</i>	12	17,65%
	5. Autodisciplina	Aplica-se a esta categoria o que se relaciona com a autodisciplina que os estudantes desenvolvem durante o seu curso.	<i>Uma das formas de preparação foi desenvolver uma autodisciplina, ao ter de me organizar muito bem para conseguir os meus objectivos (A18).</i>	4	5,88%

Interligada com esta questão, colocamos uma outra mais explícita: “A que competências profissionais o ensino superior te deveria habilitar?”. Como podemos constatar detalhadamente no Quadro 24, as respostas dos estudantes centram-se nas competências que habilitam a “ser um bom profissional” (40,91%), que permitem a realização pessoal (22,73%) e que desenvolvem a capacidade de relacionamento interpessoal (12,12%).

Quadro 24: Categorias e ocorrência das competências profissionais a que o ensino superior deveria habilitar

Componente	Categorias	Definição	Exemplos	N	%
Competências profissionais a que o ensino superior deveria habilitar (N=66)	1. Ser um bom profissional	Aplicam-se a esta categoria as competências relacionadas com a necessidade de atingir um nível de desempenho profissional adequado.	<i>Acho que o ensino superior deveria, essencialmente, habilitar-me a saber exercer bem a minha profissão (A20).</i>	27	40,91%
	2. Realização pessoal	Aplicam-se a esta categoria as competências relacionadas com a realização pessoal.	<i>Penso que, acima de tudo, deve preparar-nos para sermos humanos no modo como nos relacionamos e trabalhamos (A25).</i>	15	22,73%
	3. Capacidade de relacionamento interpessoal	Aplicam-se a esta categoria as competências relacionadas com a interação com os demais.	<i>A universidade deveria investir mais no desenvolvimento de aptidões sociais, em cursos ou cadeiras relacionadas com o falar em público, o gerir relações interpessoais e o trabalho em grupo (A19).</i>	11	16,67%
	4. Persistência	Aplica-se a esta categoria a competência específica da persistência.	<i>O ensino superior deveria, cada vez mais, formar-nos no sentido de ganharmos resistências para não desistirmos perante as dificuldades. (A30).</i>	8	12,12%
	5. Autoconfiança	Aplica-se a esta categoria a competência específica da autoconfiança.	<i>Penso que é fundamental o desenvolvimento da confiança em nós próprios (A31).</i>	5	7,58%

2.2.5. Percepção da “universidade ideal”

Aos inquiridos foi também solicitado que indicassem a percepção que tinham da universidade ideal. Para isso, propusemos que respondessem com base na escolha entre quatro alternativas: a universidade ideal é a que satisfaz as necessidades de desenvolvimento de competências (1) pessoais, (2) interpessoais, (3) profissionais ou (4) académicas.

Como podemos atestar pela Tabela 5, em primeiro lugar, aparece como universidade ideal aquela que satisfaz as necessidades de desenvolvimento de competências académicas, “ex aequo” com a que satisfaz as necessidades profissionais (33,33%); segue-se a que responde às competências pessoais (22,22%) e, por último, aquela que privilegia as competências interpessoais (11,11%).

Tabela 5: Tipo de competências que no ensino superior devem ser privilegiadas

<i>Competências</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Académicas	12	33,33%
Profissionais	12	33,33%
Pessoais	8	22,22%
Interpessoais	4	11,11%
Total	36	100,00%

Quando solicitamos que indicassem os argumentos que justificavam a sua escolha, obtivemos respostas muito diversificadas, e que exemplificamos de seguida no Quadro 25.

Quadro 25: Categorias e ocorrência da percepção da universidade ideal

Componente	Categorias	Definição	Exemplos	N	%
Tipo de competências que a universidade ideal deve desenvolver (N=36)	1. Necessidades de desenvolvimento académico	Aplica-se a esta categoria a satisfação das necessidades relacionadas com as aptidões cognitivas.	<i>Estou na faculdade para aprender a aprender (A2).</i>	12	33,33%
	2. Necessidades de desenvolvimento profissional	Aplicam-se a esta categoria as necessidades relacionadas com a preparação para o exercício da futura profissão dos estudantes.	<i>Antes de mais nada, o que me interessa é ser um bom profissional, dotado de uma boa inteligência emocional e um bem-estar psicológico (A31).</i>	12	33,33%
	3. Necessidades de desenvolvimento pessoal	Aplica-se a esta categoria a satisfação das necessidades relacionadas com as competências pessoais.	<i>A universidade ideal deve garantir uma base para a vida, preparando-me para ser bem sucedido (A7).</i>	8	22,22%
	4. Necessidades de desenvolvimento interpessoal	Aplicam-se a esta categoria as necessidades relacionadas com a promoção das competências interpessoais.	<i>Acima de tudo, acho essencial que o ensino superior ensine a estudar e a trabalhar com os outros (A16).</i>	4	11,11%

Uma vez recolhidos e sistematizados os dados relativos às entrevistas realizadas com os professores e os materiais obtidos através do “focus group” efectuado com os alunos do 1.º ano do ensino superior, interessa confrontar os seus resultados com outros estudos paralelos da área para, assim, estabelecermos algumas conclusões que nos permitam prosseguir com esta investigação e alcançar os objectivos anteriormente traçados.

3. Discussão e conclusão do estudo preliminar

Os resultados obtidos através do processamento da informação recolhida pelos dois instrumentos de avaliação, apresentados ao longo deste capítulo, permitem-nos fazer uma análise crítica das respostas que os professores e os alunos expressaram, mediante a ligação com outras investigações. Neste ponto, discutiremos esses resultados e enunciaremos as principais conclusões a que chegamos.

3.1. Opinião dos professores

Centrando-nos, em primeiro lugar, nos dados recolhidos através das **entrevistas aos professores**, os resultados apontam para o facto de que estes profissionais referiram que os estudantes necessitam, no processo de transição e de adaptação ao ensino superior, de um conjunto de **aptidões de âmbito intrapessoal** que os capacitem: para enfrentar as exigências deste nível de ensino, para gerir equilibradamente a sua agenda pessoal, para superar positivamente os receios experimentados, para conhecer os seus pontos fracos e fortes, para se automotivar e para promover o próprio desenvolvimento integral (*cf.* Quadro 8). Esta prioridade de âmbito pessoal é também confirmada por uma vasta literatura sobre o assunto, que fornece uma descrição detalhada deste fenómeno e tem alertado para a necessidade desta transição ser trabalhada quando almejamos a promoção do sucesso académico, tanto ao nível da literatura internacional (Astin, 1993; Pascarella e Terenzini, 1998; Tinto) como nacional (Pereira, 1997, 1999; Bastos, 1998; Azevedo, 1999; Bastos, Silva & Gonçalves, 2000; Tavares & Santiago, 2000; Nico, 2000; Ferraz, 2000; Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Santos & Almeida, 2001; Valente, 2002; Branco, 2004; Ataíde, 2005; Bessa, 2006; Martins, 2006; Figueiredo, 2006).

Estes e outros investigadores já identificaram sobejamente a importância de ser implementada a activação do desenvolvimento psicológico dos estudantes do ensino superior. Porém, consideramos que, mais do que apontar para esta necessidade, no panorama do ensino superior português actual, é imperioso trabalhar de um modo orgânico, sistemático e ecológico sobre as competências específicas de âmbito pessoal. Desta forma, os alunos ficam capacitados para gerir adequadamente as experiências intrapessoais que vivenciam durante o período de formação académica.

Relativamente à **necessidade de competências interpessoais**, os dados obtidos nas entrevistas aos professores mostram que esta é uma área em que subsistem muitos problemas, nomeadamente as dificuldades advindas: da adaptação aos novos colegas e professores, da gestão do tempo dispendido no convívio, do desconhecimento dos seus pares na instituição que passam a frequentar e do facto de estarem longe de casa (*cf.* Quadro 9). Estes problemas relacionais são também apontados por várias investigações no contexto nacional (Tavares, 1996, 2003; Pereira, 1997, 1999, 2005; Queirós, 1999; Nico, 2000; Ferraz, 2000; Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Santos & Almeida, 2001; Carneiro, 2003; Bernardino, 2003; Bessa, 2006) e no contexto internacional (Sanford, 1966; Marcia, 1966; Heath, 1977; Chickering & Reisser, 1993).

Dado que estes problemas relativos à dimensão social dos estudantes já estão reconhecidos e dado que em alguns estabelecimentos já se realizam algumas actividades de promoção de relacionamentos saudáveis entre os estudantes, parece-nos que falta desenhar e implementar intervenções eficazes e funcionais que proporcionem condições favoráveis ao desenvolvimento de competências interpessoais, de modo a democratizar o acesso de muitos estudantes a estas formações específicas.

Relativamente à **necessidade de competências profissionais**, os dados obtidos revelam que os estudantes, quando entram para o ensino superior, precisam de estar equipados com conhecimentos práticos sobre a profissão que mais tarde virão a exercer, com técnicas e métodos de estudo e, ainda, com aptidões para serem criativos e reflexivos no modo como apreender os conteúdos veiculados no processo de ensino-aprendizagem (*cf.* Quadro 9). Estes dados são confirmados por diversos estudos (Taveira, 1997; Bahia & Nogueira, 2005; Almeida, 2005; Lima, 2005; Pereira, Melo, Costa & Pereira, 2005; Rodrigues, Pereira, Barroso, Mendes & Pinto, 2005; Francisco, 2006), destacando-se as investigações sobre métodos de estudo e competências metacognitivas, existindo já, neste âmbito específico, alguns programas devidamente experimentados e testados.

Portanto, as respostas que obtivemos através das entrevistas aos professores levam-nos a inferir que as competências metacognitivas dos estudantes do ensino superior têm uma importância primordial na aquisição dos conteúdos programáticos. É de referir que, apesar da relevância das aptidões cognitivas para o sucesso académico, optámos por não as considerar no nosso estudo, uma vez que se situam fora dos objectivos que nos propusemos atingir. O nosso interesse no âmbito das competências profissionais centra-se nas competências transversais relacionadas com o desempenho

profissional futuro dos estudantes. E a este nível é de referir que são poucos os trabalhos que, no contexto do ensino superior, se debruçam sobre este tipo de competências.

3.2. Opinião dos estudantes

Focalizando-nos agora nos dados que obtivemos com o uso da técnica do “**focus group**” com os estudantes, os resultados apontam para o facto de os alunos manifestarem uma forte **necessidade de realização pessoal**, quando entram para o ensino superior. Daqui podemos concluir que os estudantes necessitam de expandir, desenvolver e realizar, de modo autónomo, as suas potencialidades individuais, tanto do ponto de vista intelectual como do ponto de vista físico, psicológico e social (*cf.* Quadro 11). Neste ponto, as respostas fornecidas pelos alunos coincidem com as dos professores, quando afirmam a premência do desenvolvimento pessoal, o que também está de acordo com a literatura (Pereira, 1997, 1999; Nico, 2000; Ferraz, 2000; Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Santos & Almeida, 2001; Valente, 2002; Branco, 2004; Bessa, 2006; Figueiredo, 2006).

Relativamente aos **receios experimentados** pelos estudantes quando entram para o ensino superior, as respostas conseguidas ressaltam a apreensão sentida, quer quanto a serem bem sucedido na sua adaptação, quer no que diz respeito à sua consequente integração (*cf.* Quadro 12). Se, por um lado, os alunos querem realizar-se como pessoas, com a sua própria originalidade e individualidade, por outro lado, sentem que precisam de passar por um processo de integração intrapsíquica, interpessoal, social e existencial; sem perderem a sua identidade, não querem correr o risco de se tornar inadaptados. Estas preocupações são confirmadas pela literatura sobre os processos de adaptação (Tavares & Santiago, 2000; Bessa, 2000; Tavares *et al.*, 2000; Soares *et al.*, 2000; Alarcão, 2001; Correia, 2003; Soares, 2003; Pereira, 2005).

Do ponto de vista educativo, convém referir que a adaptação do estudante dá-se através de um processo complexo de interacções permanentes, dinâmicas e dialécticas, estabelecidas entre aqueles que chegam pela primeira vez à instituição de ensino e aqueles que os vão acolher e que lhes vão reconhecer a sua identidade, as suas capacidades, o seu lugar na academia e o seu novo estatuto. Nesse sentido, as relações interpessoais, informais e formais, são um dos vectores a que convém conferir particular atenção neste caminho progressivo de integração, objectivando ser bem sucedido nesta etapa de grande ansiedade para os “caloiros”.

Na análise das **preferências dos estudantes** relativamente ao ensino superior, os resultados obtidos fazem sobressair a dimensão da liberdade experimentada neste nível de ensino, o relacionamento estabelecido com os pares, a gestão pessoal tempo, o espírito académico, a aquisição de novos conhecimentos e a variedade de experiências proporcionadas neste contexto (*cf.* Quadro 13). Estes resultados apontam para a primazia atribuída à possibilidade de agir livremente, aspecto confirmado pela literatura (Nico, 2000), e à relação com os colegas, parecer também atestado por outras investigações (Bernardino, 2003; Pereira, 1997, 2005). Neste âmbito, sobressaem as vivências gratificantes experimentadas, tanto na dimensão pessoal da autonomia, como na dimensão social do relacionamento.

Consideramos que a resposta a estas necessidades pode ser potenciada através de intervenções que se centrem na formação dos estudantes, quer para um agir em liberdade, sempre dentro das normas do equitativo e do conveniente, quer para a promoção de relacionamentos interpessoais cada vez mais profundos e enriquecedores, no sentido do apoio mútuo.

Dos resultados logrados com este estudo, também podemos inferir que os alunos, no 12.º ano, fazem um grande esforço para serem bem sucedidos na sua entrada para o ensino superior, multiplicando, para o efeito, as suas **actividades de preparação**. São disso exemplo o horário diário de estudo pessoal, a preparação psicológica, o treino sistemático para os exames nacionais, a investigação pessoal, a maior concentração nas aulas, as explicações suplementares sobre os conteúdos de estudo e a procura de informações sobre o curso a que se candidatam (*cf.* Quadro 14). Os resultados também indicam que os professores colaboram de um modo excepcional nesta preparação, motivando, dando apoio personalizado, possibilitando o treino sistemático para as provas de acesso, indicando métodos de estudo, dando aulas extras, fornecendo apontamentos e resumos sobre os conteúdos programáticos (*cf.* Quadro 15). Estas informações coincidem com a literatura existente sobre o processo de preparação para os exames de acesso ao ensino superior (Tavares, 1996, 2003; Almeida, 1998, 2002; Azevedo, 1999; Tavares & Santiago, 2000; Nico, 2000; Pereira, 1999, 2005).

Estes dados permitem depreender que os alunos encontram, no simples facto de quererem entrar no ensino superior, uma forte motivação para estudarem afincadamente, pelo que implementam uma pluralidade de estratégias a fim de atingirem os seus objectivos. Efectivamente, este processo de preparação para o acesso ao ensino superior envolve um investimento muito grande da parte dos estudantes e dos seus docentes. No

entanto, também é de referir que tal acarreta um desgaste que julgamos ter graves consequências no 1.º ano de estudos desses alunos, ao verificarmos que, muitos deles, no fim desse ano, acabam por ser mal sucedidos. Este é um dos factores conducentes ao insucesso académico, uma vez que origina um período de abrandamento necessário para a recuperação do desgaste infringido no processo de preparação.

Os resultados obtidos relativamente à **percepção do que funciona bem no ensino superior** mostram que os inquiridos voltam a privilegiar as dimensões pessoal e social, ao referirem, sobretudo, a responsabilidade atribuída ao aluno e ao destacarem o ambiente humano vivido entre pares, fazendo diminutas referências aos aspectos organizativos e administrativos (*cf.* Quadro 17).

Do ponto de vista educativo, podemos inferir que a responsabilidade dada ao aluno deve ser interpretada no sentido de que os estudantes ambicionam ser gestores e artífices das suas próprias situações de ensino e de aprendizagem. Para isso, consideramos que não é conveniente que a atitude pedagógica dos docentes se processe somente em termos de confronto (fazendo apelo exagerado aos deveres) ou de substituição (sendo superprotector). É nossa convicção que a sua acção deve configurar uma autonomia e uma consciencialização sobre o carácter de obrigatoriedade, de necessidade e de oportunidade que os alunos têm de se formarem durante o período passado no ensino superior.

Centrando-nos agora nas expressões relativas ao **contributo do ensino superior para o desenvolvimento pessoal** do aluno, as três categorias criadas para este grupo de respostas são bem elucidativas da importância atribuída às dimensões intrapessoais e interpessoais (*cf.* Quadro 19). Acentuam, novamente, a relevância do sentido de responsabilidade, juntamente com o desenvolvimento da capacidade de iniciativa e o conhecimento de novas pessoas. Por sua vez, quando se referem àquilo a que o ensino superior deveria dar especial atenção para o seu desenvolvimento pessoal, deduzimos o interesse atribuído à realização de actividades com vista à sua consecução (*cf.* Quadro 20). Além disso, sustentam a premência de ser conferida uma maior atenção ao tipo de relacionamento estabelecido entre docentes e discentes, uma vez que os inquiridos reclamam a necessidade de uma interacção mais positiva com os professores.

Daqui podemos concluir que os estudantes sentem que o ensino superior deve favorecer o seu desenvolvimento pessoal, quer através do seu envolvimento responsável na vida da academia (Astin, 1993), quer através de actividades que visem

especificamente o seu desenvolvimento integral (Arto, 1990, 2001), quer através do incremento de um relacionamento positivo com os professores (Franta, 1985, 1988).

Relativamente à importância que os inquiridos atribuem às **relações interpessoais estabelecidas com os colegas**, os resultados levam-nos a concluir do seu valor como um incentivo para frequentar o estabelecimento de ensino, para fomentar amizades, para facilitar o estudo, para motivar, para promover o bem-estar pessoal e para ajudar no processo de adaptação ao contexto académico (*cf.* Quadro 21). Esta é uma constatação também já confirmada pela literatura (Pereira, 1997, 2005; Ferraz, 2000; Nico, 2000; Bernardino, 2003).

Estes dados levam-nos a depreender da importância atribuída ao modo como os estudantes se percebem e à forma como se avaliam reciprocamente nos actos comunicacionais que estabelecem com os seus pares. Nesse sentido, podemos afirmar que as instituições de ensino superior devem ser, antes de mais, lugares de “Pessoas” em relação com os “Outros” (Mounier, 1987; Lévinas, 1990; Buber, 1993). Consideramos que a pedagogia do desenvolvimento pessoal e social, na sua base humana e interpessoal, deve impregnar os ambientes académicos, proporcionando espaços mais coerentes, mais dinâmicos e em maior conformidade com as necessidades e os interesses dos jovens adultos que os frequentam, o que faz com que se sintam mais valorizados como pessoas dignas de valor e de estima.

Sobre as **competências profissionais a que o ensino superior deve habilitar**, neste estudo preliminar exploratório sobressaem dados que apontam para a necessidade da formação de bons profissionais, o que é confirmado pela literatura revista (Crespo, 2003; Carneiro, 2003; Simão, Santos & Costa, 2003, 2005). Porém, as respostas dos inquiridos (*cf.* Quadro 23) indicam que os estabelecimentos de ensino superior transmitem mais conhecimentos teóricos do que práticos, isto é, principalmente conhecimentos no âmbito do “saber-saber”, relegando para um segundo plano o “saber-ser”, o “saber-conviver” e o “saber-fazer” (Delors, 2001).

De entre estes âmbitos de saberes, consideramos prioritário, para um adequado desenvolvimento profissional dos estudantes, a implementação de estratégias que facilitem a aquisição de competências relacionadas com o saber trabalhar em grupo. Sendo a cooperação uma competência fundamental para ser bem sucedido no mercado de trabalho contemporâneo, o seu desenvolvimento surtiria efeitos muito positivos no desempenho dos futuros profissionais, que em breve transitarão da academia para a vida activa.

Finalmente, os dados recolhidos no momento de pensar a **universidade ideal** focalizam-se, prioritariamente, nas necessidades dos domínios académico e profissional, seguidos das questões do foro pessoal e interpessoal (*cf.* Tabela 5). Estas são, por certo, as quatro dimensões fundamentais do desenvolvimento que o ensino superior deve proporcionar, acuradamente, aos seus alunos.

Ainda assim, achamos que promover o sucesso académico exige diagnosticar e intervir no âmago do problema onde se situa o cerne de muitas questões que se colocam ao ensino superior: as competências pessoais e sociais. Esta nossa investigação exploratória pretende ser um contributo neste âmbito, em que aliamos a prática à investigação, e vice-versa, e em que avançamos com proposições científicas inovadoras, indicando medidas teóricas e práticas promotoras do desenvolvimento das competências pessoais e sociais.

Síntese

O presente capítulo teve como objectivo explorar e identificar as competências necessárias para os alunos serem bem sucedidos no processo de transição e de adaptação do ensino secundário para o ensino superior. Procuramos atingi-lo tendo como base as asserções dos professores que acompanham este processo e as declarações dos próprios estudantes que o experienciam. Concluímos afirmando que, ao ensino superior, é exigido responder a três grandes áreas de necessidades primordiais na formação dos estudantes: desenvolvimento pessoal, social e profissional. Obviamente que estas três dimensões não são estanques, mas encontram-se interligadas – a satisfação de uma influencia a promoção da outra e vice-versa, e esse será um ciclo que se repete sucessivamente.

Podemos constatar, ainda, no termo deste estudo, que promover o sucesso académico implica satisfazer: as necessidades pessoais de auto-realização, de adaptação, de liberdade, de responsabilidade e de motivação intrínseca; as necessidades interpessoais conexas com as relações amigáveis entre colegas e com um relacionamento mais personalizado face aos docentes; e aquelas referentes à preparação para desempenhar, no futuro, uma profissão de forma competente. De facto, à medida que os estudantes do 1.º ano adquirem uma confiança crescente nas suas capacidades e se sentem realizados como pessoas, e à medida que desenvolvem comportamentos relacionais proactivos, a sua posterior inserção na vida social e profissional será mais fácil e bem sucedida. Satisfazendo as referidas necessidades,

estamos convictos de que o sucesso na vida, quer ao nível pessoal e social, quer ao nível profissional, fluirá naturalmente.

Da análise global das necessidades dos alunos, sobressai o predomínio da área pessoal, o que, por um lado é uma expressão das preocupações dos próprios alunos e, por outro, evidencia a premência de humanizar a sociedade e as suas organizações. Fica, no entanto, em aberto para posteriores investigações um maior e mais profundo esclarecimento sobre as necessidades interpessoais e profissionais.

Além de nomearmos e caracterizarmos as competências pessoais, sociais e profissionais necessárias para serem bem sucedidos no ensino superior, enumerámos os motivos, os receios e as preferências dos estudantes do 1.^o ano relativamente ao ensino superior considerado na sua globalidade. Também explorámos os contributos deste nível de ensino para o progresso integral dos estudantes e identificámos as dimensões do desenvolvimento a que a “universidade ideal” deve atender.

Adicionalmente, apurámos que, para que os alunos sejam bem sucedidos na adaptação ao ensino superior, carecem, sobretudo, de competências que os habilitem a enfrentar o elevado grau de exigência do ensino superior, a gerir equilibradamente o tempo, a superar os medos suscitados por este sistema de ensino, a tomar consciência das características pessoais e a automotivarem-se. Além disso, o desenraizamento cultural vivenciado por muitos estudantes, que residem em localidades diferentes e distantes daquelas onde habitam os seus familiares, faz com que precisem da capacidade de estabelecerem relacionamentos que lhes proporcionem suporte e apoio em situações de dificuldade. Também o alheamento dos professores e dos alunos face às profissões que estes vão exercer mais tarde é preocupante, assim como a falta de hábitos de estudo e a capacidade de ser criativo e original. Cumulativamente, foi expressa a necessidade de serem criadas, no meio académico, estruturas e actividades que favoreçam o desenvolvimento de competências transversais indispensáveis para o mercado de trabalho contemporâneo, uma vez que os currículos raramente chegam a desenvolvê-las, pois estão mais centrados nas competências cognitivas e técnico-profissionais.

Por último, diremos que, tanto a opinião dos professores como a dos alunos, converge para a necessidade de ser atribuída maior atenção à expansão de aptidões transversais favoráveis ao desenvolvimento pessoal, social e profissional, não bastando, para isso, transmitir conteúdos, mas sendo primordial desenvolver algumas das competências aludidas. Quais serão essas competências e como é que as poderemos desenvolver? É na senda destas questões que prosseguimos a nossa investigação.

Capítulo 8

Estudo para a construção do questionário

Introdução

Exploradas e identificadas as necessidades mais prementes dos estudantes do 1.º ano do ensino superior com vista ao seu sucesso académico, o presente capítulo da nossa investigação consiste em trabalhar um instrumento de avaliação das competências transversais preditoras do sucesso académico. Logo à partida, é de salientar que esta tarefa de construir e aferir um instrumento de avaliação exige cuidados particulares, para que possamos garantir o rigor e o valor da informação recolhida. No entanto, optámos por enfrentar este desafio conscientes dessas dificuldades e objectivando superar a falta de provas de avaliação educacional no âmbito do nosso estudo, dado que o tema da avaliação de competências transversais não tem sido estudado a este nível.

Tendo como objectivo geral construir, aplicar e validar um instrumento de medida das competências transversais necessárias para ser bem sucedido no ensino superior, que designamos por “Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais” (QCIIP), com este estudo pretendemos atingir os seguintes objectivos específicos:

- Elaborar um questionário para a avaliação das competências necessárias para ser bem sucedido no ensino superior.
- Aplicar o questionário a uma amostra representativa das instituições portuguesas de ensino superior.
- Estudar as características e qualidades psicométricas do instrumento de medida, realizando a análise de validação interna e a análise factorial exploratória dos resultados nos itens.

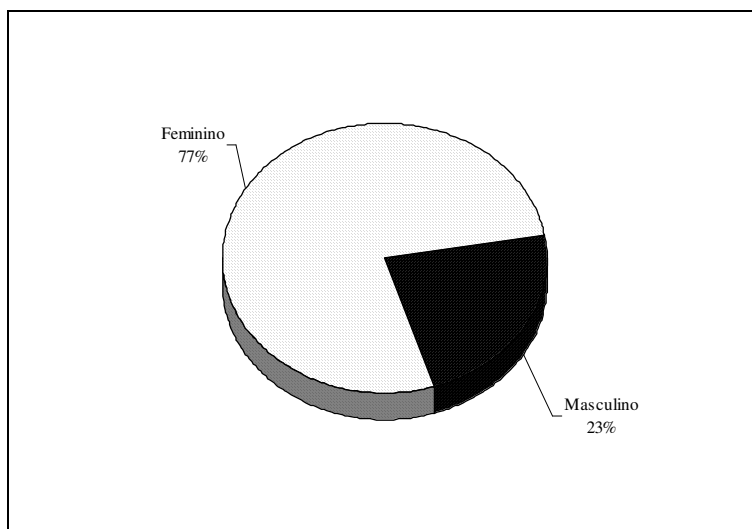
1. Metodologia

Aplicamos o QCIIP (*cf.* Anexo 6) a uma amostra representativa das instituições do ensino superior e dos seus cinco anos de frequência, com objectivo de validar este instrumento para a população portuguesa, conforme relatamos neste ponto sobre a metodologia seguida para a construção e validação do questionário de competências.

1.1. Amostra

A amostra constituída para este estudo é composta por 2030 estudantes que frequentavam, no ano lectivo de 2004-2005, estabelecimentos públicos e privados do ensino superior português. Deles, 77,1% indivíduos são do sexo feminino e 22,9% do sexo masculino (*cf.* Gráfico 1), dados estes que nos permitem inferir que a nossa amostra acompanha a tendência geral para uma efeminização do ensino superior, acentuando-se entre nós este facto mais do que na média europeia, conforme os dados do relatório do Eurostat (2002).

Gráfico 1: Distribuição da amostra em função do sexo



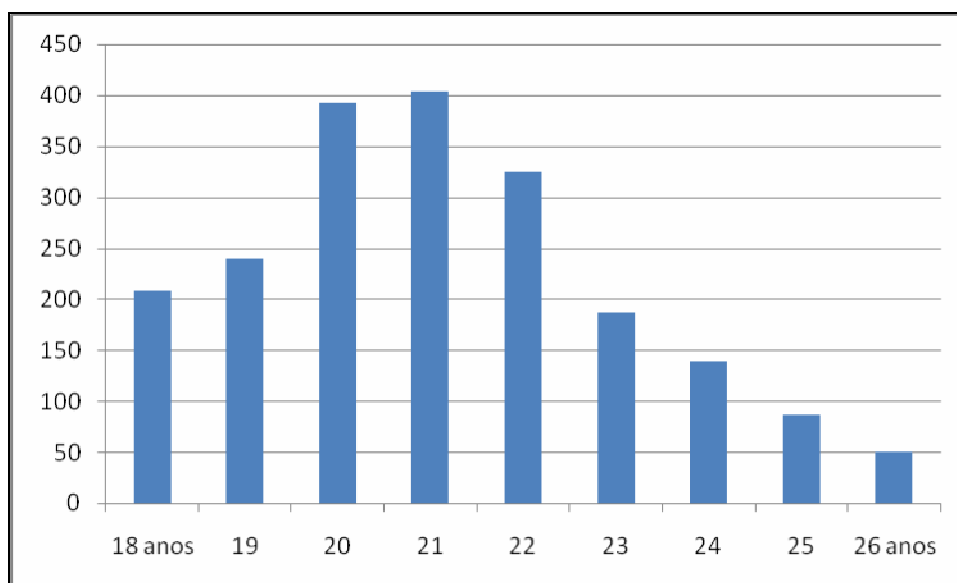
A Tabela 6 mostra que a população do nosso estudo se concentra essencialmente entre os 20 e os 22 anos, apresentando uma média de 21,11 anos e um desvio padrão (DP) de 2,00.

Tabela 6: Frequência, percentagem, média e desvio padrão em função da idade

<i>Idade</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
18	208	10,2%	21,11	2,00
19	240	11,8%		
20	392	19,3%		
21	403	19,9%		
22	325	16,0%		
23	187	9,2%		
24	139	6,8%		
25	86	4,2%		
26	50	2,5%		
Total	2030	100%		

Para uma mais fácil visualização dos dados referidos anteriormente, apresentamos o gráfico seguinte, que permite uma representação da normalidade da distribuição da nossa amostra em função da idade.

Gráfico 2: Distribuição da amostra em função da idade



Na nossa amostra optámos por reter somente aqueles estudantes cuja idade se enquadrava dentro da “idade padrão”, uma vez que o valor de 18 anos ser frequentemente descrito na literatura como a idade mediana e próxima da média ao nível da transição para o ensino superior, o que nos faz presumir que um “estudante-padrão” (ordinário) é aquele que tem idade até 19 anos e frequenta o 1.º ano; até 20 e frequenta o 2.º ano; até 21 e frequenta o 3.º ano e assim sucessivamente (Amado-Tavares, 2004;

Bessa, 2006). Justificamos esta nossa opção etária pelo facto de queremos investigar a promoção do sucesso através do desenvolvimento de competências, fenómeno que se correlaciona directamente com as faixas etárias dos estudantes. Deste modo, tentámos superar os problemas de enviesamento dos dados recolhidos e das consequentes inferências estabelecidas.

1.2. Instrumento de avaliação

Atendendo ao facto da inexistência de um instrumento de avaliação que permitisse a consecução dos nossos objectivos, criamos o “Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais” (QCIIP). É um instrumento construído por Jardim e Pereira para a presente investigação, que foi elaborado a partir dos dados recolhidos no estudo preliminar que apresentámos anteriormente. É composto por 100 itens e objectivado para identificar as competências intrapessoais, interpessoais e profissionais dos estudantes predictoras do sucesso académico. O método de avaliação utilizado é a auto-avaliação, sob a forma de inventário, do tipo lápis-papel, através do qual é fornecida uma lista de comportamentos em que se pede ao informante que quantifique, numa escala de tipo Likert com cinco postos, o julgamento que faz ou a percepção que tem sobre um determinado comportamento.

Inclui uma introdução dirigida ao estudante, na qual consta a contextualização e o objectivo geral da investigação, um convite ao preenchimento sincero e total do questionário, a garantia da confidencialidade dos dados e um agradecimento pela colaboração. Segue-se uma parte para a recolha dos dados pessoais dos inquiridos, perfazendo um total de 28 variáveis, relacionadas com a sua identificação (demográfica, sociofamiliar, académica), o seu rendimento académico e a sua percepção do desenvolvimento conseguido no último ano lectivo no âmbito das suas capacidades e do seu bem-estar.

Após serem apresentadas as instruções de preenchimento e a escala de preenchimento, o inquirido assinala com um “X” cada um dos 100 itens, expressando o nível com que mais se identifica, sendo que 1 = Nunca; 2 = Raramente; 3 = Algumas vezes; 4 = Quase sempre; 5 = Sempre. Este protocolo termina com um convite à verificação, antes da entrega do questionário, do preenchimento de todos os dados pessoais e de todos os itens.

2.3. Procedimentos

Para construirmos este instrumento percorremos duas etapas fundamentais: um estudo prévio e a aplicação/recolha do instrumento em questão, como passamos a descrever.

1.3.1. Estudo piloto para a construção do questionário

Tendo como base a análise da informação obtida junto dos professores do 12.º ano e dos alunos do 1.º ano do ensino superior, e dada a sua frequência, significado e importância construímos os itens do QCIIP, aos quais juntamos uma escala de tipo “Likert” de 5 pontos. Para isso, começamos por recolher um conjunto de itens, tendo em conta os seguintes parâmetros: conhecimentos obtidos na literatura, objectivos do instrumento a construir; população a avaliar; dimensões do construto a avaliar; e aspectos comportamentais do construto a integrar na avaliação (Almeida & Freire, 2003).

No sentido de formular um primeiro conjunto de itens da prova, recorremos à literatura na área, analisando provas anteriores, consultamos especialistas na elaboração deste género de instrumentos e deste âmbito de estudo, e experimentamos o material daí resultante junta da população alvo. Seguindo a norma que o conjunto inicial duplica o número desejado de itens a ter na versão final do instrumento, passamos por uma fase de análise e de selecção dos itens. Julgando ser adequado incluir cerca de 100 itens na prova final, começamos com uma lista de 180 itens que foi reduzida para 120 e finalmente estabilizou no número considerado ajustado.

Estes foram trabalhados no sentido de garantir algumas propriedades à medida, nomeadamente: na procura de uma formulação objectiva dos itens, pretendendo que o sujeito mostre o seu grau de concordância numa escala de cinco pontos, considerando suficientes para os objectivos estipulados; na diligência pela simplicidade da formulação, fazendo corresponder a cada item somente um comportamento ou ideia; na opção por itens relevantes para o domínio e o objectivo da avaliação; na obtenção da credibilidade perante o inquirido, evitando itens despropositados ou caricatos; e na procura de uma formulação clara dos itens, de modo a serem fácil e rapidamente entendidos pelos inquiridos, o que conseguimos através de frases curtas e de expressões simples.

Elaborados os itens do questionário, quisemos realizar uma análise qualitativa a fim de apreciarmos o conteúdo e a forma dos itens, como aplicação experimental, quer

através da aplicação do pré-teste e sua análise, quer através do método de reflexão falada.

O pré-teste foi realizado no mês de Maio de 2004, com um turma de alunos do 3.º Ano de uma universidade privada do Porto, durante o tempo de leccionação dispensado para o efeito, sendo que os alunos perfaziam um total de 22 indivíduos (7 do sexo masculino e 15 do sexo feminino). O questionário foi aplicado num intervalo de tempo de vinte e cinco minutos e com o recurso a uma grelha de suporte do “método de reflexão falada” sobre o instrumento de trabalho em teste, sendo que os comentários, após o preenchimento, demoraram cerca de 15 minutos (*cf.* Anexo 3). Antes da aplicação do mesmo foram explicados os objectivos, quer do QCIIP quer do pré-teste, a fim de se realçar a importância deste para a realização do trabalho e a necessidade de se obter a percepção dos estudantes para o melhoramento do instrumento em causa.

Aplicamos este método com o intuito de testar a compreensão e a adequação dos itens, a clareza das instruções e da escala de respostas. A grelha de suporte do método foi elaborada previamente, pretendendo-se o registo sistemático dos dados e, posteriormente, a sua análise. Tendo a noção de que não se pode observar tudo o que está dentro do campo perceptivo, optámos por analisar parcelas pequenas (isoladas) da realidade e do momento. A observação dos fenómenos foi orientada por categorias predeterminadas de respostas (McMillan & Schumacher, 1989).

A grelha de reflexão falada obedeceu a duas categorias de observação: comportamentos verbais e comportamentos não verbais. Relativamente aos comportamentos verbais registaram-se os aspectos relacionados com: (1) dúvidas quanto às instruções; (2) dúvidas quanto ao conteúdo dos itens; (3) comentários espontâneos; (4) interesse dos estudantes pelos assuntos; (5) observações. Dos comportamentos não verbais incluíram-se os seguintes indicadores: (1) expressão facial de desagrado, concordância, dúvida; (2) abordagem do instrumento de forma: curiosa, aborrecida, interessada; (3) disposição dos alunos durante a reflexão; (4) tempo de aplicação do instrumento; (5) tempo total da reflexão falada.

Para uma observação mais eficiente, colocamo-nos em frente aos inquiridos e, durante o tempo de preenchimento, todos os comportamentos verbais e não verbais foram anotados, daí resultando os dados como apresentamos de seguida.

Dos comportamentos verbais realçam-se os seguintes contributos: (1) dúvidas quanto às instruções – um dos inquiridos afirmou preferir que os números da escala estivessem inscritos em cada um dos itens; (2) dúvidas quanto ao conteúdo dos itens –

quatro dos inquiridos necessitaram que fosse explicitado o âmbito que se pretendia inquirir com algumas expressões que pareciam não estar bem situadas, tais como: item 24 – “Sinto-me suficientemente motivado para realizar aquilo que quero na vida”; item 61 – “Considero-me uma pessoa criativa”; item 83 – “Costumo reconhecer as competências dos meus amigos”; e item 95 – “Consigo minimizar os efeitos negativos das adversidades”; (3) comentários espontâneos – ao longo do tempo da passagem do questionário ouvimos comentários breves dos inquiridos, tais como: “Isto não é nada fácil”, “Estas perguntas são muito interessantes”, “Só sei que nada sei sobre mim”; (4) interesse dos estudantes pelos assuntos – sabendo que estavam a colaborar numa investigação sobre o ensino superior, expressaram interesse nos assuntos questionados e na intervenção para a superação de vários problemas vivenciados por eles quotidianamente; (5) observações – a maioria dos inquiridos referiu o facto do QCIIP estar bem elaborado, do conteúdo dos itens ser de fácil compreensão, de ser adequado aos objectivos para avaliar as competências dos estudantes do ensino superior.

Dos comportamentos não verbais destacamos os seguintes resultados: (1) expressão facial de desagrado – observámos três inquiridos; de concordância – registámos a grande maioria; de dúvida – anotámos cinco indivíduos; (2) abordagem do instrumento de forma curiosa – cinco inquiridos; de forma aborrecida – somente dois inquiridos deram mostras de aborrecimento; de forma interessada – quase todos os inquiridos manifestaram interesse no preenchimento do questionário, o que coincide com a comunicação verbal expressa nos comentários anteriormente assinalados; (3) disposição dos alunos durante a reflexão – todos fizeram um comentário sobre o questionário, alguns de um modo mais longo, outros simplesmente através de uma expressão curta, o que mostrou uma grande disponibilidade para colaborar; (4) tempo de aplicação do instrumento – a maioria demorou 20 minutos a preencher o questionário, no entanto houve 4 estudantes que demoraram 15 minutos e outros 3 demoraram 25 minutos; (5) tempo total da reflexão falada (preenchimento e comentários finais em grupo): 40 minutos.

É de referir que, inicialmente, não colocamos o nome das competências no protocolo do questionário; mas, dado que os inquiridos manifestaram que seria grandemente facilitada a tarefa de responder a este instrumento se fossem indicadas as dimensões em análise, optamos por colocar esses dados no QCIIP.

Deste modo, pudemos, com a colaboração de sujeitos próximos dos futuros destinatários, analisar e discutir a nossa proposta através do método da reflexão falada, o

que permitiu aperfeiçoar o instrumento em causa, tanto na sua globalidade, como em várias das suas dimensões, tais como o conteúdo, a forma, a clareza, a compreensibilidade e adequação aos objectivos (Almeida & Freire, 2003).

Terminada esta fase preliminar deste estudo, decidimos aplicar o QCIIP, para depois passarmos à fase da validação do instrumento que daí resultou, tendo como objectivo apurar a fiabilidade do QCIIP e inferir sobre os resultados obtidos. Determinados os objectivos a atingir e delimitada a amostra, recorrendo a várias instituições de formação a nível nacional, como consta na parte que se segue.

1.3.2. Procedimento de recolha

A administração do questionário foi precedida por um contacto pessoal da equipa de investigação com os docentes das turmas seleccionadas, após autorização devida da autoridade local competente (*cf.* Anexo 5). A cada um destes foi feita a apresentação pessoal dos investigadores, dos objectivos e do método a seguir na realização do trabalho solicitado, que também vinham explicitados num protocolo que entregamos a cada um dos colaboradores (*cf.* Anexo 4). Além disso, foi assegurado o carácter voluntário, confidencial e anónimo do preenchimento do questionário e os cuidados a ter na leitura e nas respostas às variáveis em estudo. Reforçou-se, ainda, a premência das respostas serem o mais sinceras e honestas possível, não tendo sido estabelecido limite de tempo para o preenchimento. A equipa disponibilizou-se para fornecer ulteriores esclarecimentos que porventura surdissem.

Expressa a sua disponibilidade para colaborar na passagem dos questionários aos estudantes durante o seu tempo de leccionação, as suas aulas, era entregue uma carta dirigida ao Presidente do Conselho Executivo, a fim deste permitir a investigação em causa. Obtendo o consentimento deste, eram entregues ao professor o número suficiente de protocolos para os respectivos alunos.

A aplicação colectiva do instrumento em formato de papel deu-se em sala de aula no mês de Novembro de 2004. Os questionários recolhidos foram introduzidos numa base do SPSS for Windows (v. 13.0), através de uma verificação dupla e submetidos a análise e tratamento segundo os processos e procedimentos habituais da estatística. Após a escolha dos questionários válidos (sem incorrecções importantes ou ausência de respostas ou elevado número de respostas incompletas), foi possível considerar a participação de um total de 2030 sujeitos, resultando esta cifra de 4000 questionários

enviados e de 2640 recolhidos, recolha esta que corresponde a 66% dos questionários enviados, o que mostra ser um bom índice neste género de investigação.

2.4. Análise dos dados

Para o tratamento estatístico dos resultados do QCIIP privilegiamos o processo estatístico descritivo, procedendo ao cálculo dos parâmetros de tendência central e dispersão – média, desvio padrão, percentagem e estatística inferencial. Para avaliarmos a fidelidade do instrumento procedemos à análise da consistência interna dos itens, recorrendo à análise da média e respectivo desvio padrão dos itens, coeficiente *alpha* de Cronbach, correlação entre o item e o valor global da escala. Realizámos também análises comparativas (*Test T* e ANOVAS) e testes inferenciais, nomeadamente correlações.

2. Resultados

Passamos a apresentar os resultados obtidos através da análise psicométrica do instrumento de avaliação, a sua validade e análise dos componentes principais.

2.1. Validade

No estudo de validade do QCIIP (*cf.* Tabela 7), verificamos que nas médias dos itens se regista uma inflação (relativamente ao ponto central da escala – 2.5). E, por outro lado, verifica-se uma razoável dispersão dos resultados (valor do desvio-padrão).

Relativamente aos coeficientes de correlação item/total da escala, os mesmos, apresentam valores significativos de serem considerados. Contudo os itens 5, 6, 7, 9, 17, 18, 19, 30, 37, 38, 40, 44, 50, 60, 65, 66, 70, 73, 78, 79, 80, 81, 90 e 100, apresentam correlação item/total da escala inferior a (.350), pelo que deixam de ser considerados em posteriores análises estatísticas.

Além dos resultados apresentados destacamos, ainda, a consistência interna, que foi medida através do *alpha* de Cronbach, onde se obteve o valor de (.94), aos 100 itens considerados, sendo o valor apontado na literatura como excelente (Hill & Hill, 2002; Maroco, 2003; Pestana & Gageiro, 2003).

Depois de efectuado o levantamento dos dados de tendência central e correlação item/total da escala do “QCIIP”, submetemos o mesmo questionário a uma validação factorial com recursos à análise das componentes principais (ACP), com o objectivo de “identificar os factores latentes que explicam as inter correlações observadas nas variáveis originais” (Maroco, 2003: 292). Como podemos verificar no fim da leitura da tabela seguinte, utilizamos um valor de corte = .350; e obtivemos como resultado um *alpha* de Cronbach = .94.

Tabela 7: Elementos estatísticos para a análise da validade do “Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais” (QCIIP)

N.º	Descrição do item	Média	DP	Correlação (Item/Total)
1	Identifico facilmente os pontos fortes da minha personalidade.	3,70	,786	,480(**)
2	Tenho consciência das minhas capacidades intelectuais.	3,81	,758	,434(**)
3	Reconheço as emoções que experimento no meu dia-a-dia.	3,93	,745	,404(**)
4	Tenho força de vontade suficiente para realizar aquilo a que me proponho.	3,83	,821	,492(**)
5	Tenho alguns princípios em que me inspiro para agir.	3,99	,846	,348(**)
6	Sei que profissão gostaria de exercer no futuro.	4,01	1,092	,334(**)
7	Penso muitas vezes na minha maneira de ser.	3,82	,894	,192(**)
8	Sinto que a convivência com os meus amigos ajuda a conhecer-me melhor.	4,01	,898	,382(**)
9	Já procurei alguém para que me ajudasse a conhecer-me melhor.	2,16	1,193	,086(**)
10	Sinto que me conheço bem.	3,81	,887	,466(**)
11	Gosto de mim como sou.	3,88	,910	,494(**)
12	Julgo ter capacidades para ser bem sucedido na vida.	3,82	,779	,531(**)
13	Sinto-me bem com o corpo que tenho.	3,67	1,025	,406(**)
14	Sinto que sou importante para as pessoas com quem me relaciono habitualmente.	3,76	,837	,528(**)
15	Um bom relacionamento com os meus colegas aumenta a minha auto-estima.	4,20	,808	,449(**)
16	Os meus pais costumam apreciar aquilo que eu faço.	3,85	,946	,419(**)
17	O rendimento escolar influencia positivamente a minha auto-estima.	4,07	,903	,344(**)
18	Gosto de recordar alguns acontecimentos passados da minha vida.	3,97	,948	,288(**)
19	Quando alguém me elogia, a minha auto-estima aumenta.	4,01	,897	,310(**)
20	Sinto que tenho uma boa auto-estima.	3,51	,920	,540(**)
21	Sinto-me realizado como pessoa.	3,50	,869	,555(**)
22	Sinto que os meus professores estão a contribuir para o desenvolvimento das minhas potencialidades.	3,53	,905	,399(**)
23	As minhas necessidades fundamentais estão satisfeitas.	3,51	,877	,465(**)
24	Sinto-me suficientemente motivado para realizar aquilo que quero na vida.	3,75	,846	,566(**)
25	Sinto que, em cada ano que passa, desenvolvo sempre mais as minhas capacidades.	4,02	,804	,540(**)
26	Até este momento, tenho concretizado os meus objectivos pessoais.	3,60	,854	,516(**)
27	Sinto-me realizado como estudante.	3,42	,901	,484(**)
28	Envolver todas as minhas capacidades naquilo que faço.	3,71	,844	,485(**)
29	Tenho objectivos claros que quero atingir na minha vida.	4,13	,890	,489(**)
30	Sinto que preciso de me realizar mais.	2,03	,935	-,050(**)
31	Costumo escutar com atenção quem fala comigo.	4,21	,713	,375(**)

32	Quando me apresentam alguém, procuro acolhê-lo de uma forma simpática.	4,34	,708	,414(**)
33	Os meus amigos consideram-me acessível e, por isso, procuram-me para falar sobre a sua vida.	3,80	,834	,480(**)
34	Apercebo-me, com facilidade, dos sentimentos de quem conversa comigo.	3,94	,746	,451(**)
35	Quando alguém vem falar comigo sobre a sua vida, consigo perceber as suas intenções.	3,89	,716	,448(**)
36	Quando ouço alguém, mantenho a consciência da minha individualidade.	3,78	,834	,383(**)
37	Quando respondo a um “desabafo”, faço referência ao que a pessoa disse.	3,68	,884	,316(**)
38	Quando escuto alguém, deixo a pessoa falar até ao fim e só depois me pronuncio sobre o que foi dito.	3,86	,840	,349(**)
39	Quando escuto alguém, demonstro-lhe que é importante para mim.	3,96	,786	,424(**)
40	Sinto que preciso de ser mais empático com os outros.	2,93	,956	,039(*)
41	Expresso habitualmente as minhas ideias.	3,70	,797	,486(**)
42	Numa situação de conflito, costumo saber quando devo ser firme e não devo ceder.	3,75	,835	,479(**)
43	Habitualmente, defendo os meus direitos.	4,12	,792	,525(**)
44	Quando me pedem alguma coisa que não me convém, sei recusar.	3,64	,981	,333(**)
45	Quando estou em desacordo com alguém, exprimo-o de modo convincente.	3,81	,827	,463(**)
46	Normalmente, falo o tempo necessário para expor as minhas opiniões.	3,63	,795	,515(**)
47	Costumo falar num tom de voz claro e audível.	3,82	,856	,454(**)
48	Quando converso, olho o meu interlocutor, sem desviar muito o meu olhar do dele.	3,76	,891	,405(**)
49	Quando me sinto ofendido, manifesto-o directamente à pessoa que me ofendeu.	3,82	,953	,394(**)
50	Preciso de desenvolver a capacidade de me expressar autonomamente sem me deixar influenciar pelos outros.	2,99	1,168	-,008
51	Neste momento, sinto-me apoiado por quem me está mais próximo.	4,12	,878	,513(**)
52	Quando manifesto que estou em <i>stress</i> , sou apoiado pelos meus amigos.	3,78	,929	,486(**)
53	Quando estou inseguro, sei que os meus amigos me vão transmitir segurança.	3,84	,919	,523(**)
54	Quando estou triste ou desmotivado, sei que tenho amigos que me ajudarão.	4,10	,898	,512(**)
55	Sinto-me estimado e aceite pelos outros, apesar dos meus defeitos.	4,03	,806	,569(**)
56	Quando necessito, sei que a minha família me apoia.	4,38	,890	,404(**)
57	Quando preciso, sei a quem recorrer para resolver os meus problemas.	4,11	,853	,523(**)
58	A minha rede de contactos sociais é suficientemente grande para me sentir sempre apoiado.	3,75	,929	,558(**)
59	Para fazer um trabalho, procuro alguém que me estimule para o realizar.	3,50	,983	,371(**)
60	Sinto que preciso de mais suporte social.	2,89	1,023	-,111(**)
61	Considero-me uma pessoa criativa.	3,57	,851	,431(**)
62	Quando tento resolver um problema, costumo ter ideias originais.	3,50	,783	,466(**)
63	Sinto que os meus professores valorizam os meus trabalhos criativos.	3,16	,822	,427(**)
64	Sinto-me bem quando tenho de enfrentar situações não previstas.	3,25	,858	,423(**)
65	Gosto de pintar e de desenhar.	2,97	1,330	,200(**)
66	Sou mais criativo quando trabalho individualmente do que em grupo.	3,34	1,033	,140(**)
67	Habitualmente, estou aberto a novas experiências.	4,04	,788	,465(**)
68	Quando realizo um trabalho, dou atenção aos pormenores.	3,96	,826	,432(**)
69	Costumo reorganizar, à minha maneira, os conteúdos apresentados nas aulas.	3,66	,973	,379(**)
70	Sinto que posso ser mais criativo.	3,67	,942	,153(**)
71	Quando trabalho em equipa, gosto de colaborar com os meus colegas.	4,36	,728	,487(**)
72	Acho que a cooperação ajuda a desenvolver novas ideias.	4,38	,720	,451(**)
73	Gosto mais de estudar em grupo do que individualmente.	2,90	1,166	,207(**)
74	Quando trabalho em grupo, sinto que o contributo de cada um é importante.	4,22	,821	,388(**)
75	Aprecio o trabalho em equipa, sobretudo pelos momentos de diversão que	4,01	,891	,386(**)

	proporciona.			
76	Quanto mais trabalho em conjunto com os meus colegas, mais os estimo.	3,71	,867	,449(**)
77	O estudo em grupo faz com que eu goste de frequentar o meu estabelecimento de ensino.	3,24	1,042	,385(**)
78	Prefiro a avaliação de grupo à avaliação individual.	3,07	1,064	,209(**)
79	Quando estudo em grupo, tenho melhor rendimento académico/escolar.	3,00	,984	,218(**)
80	Sinto que preciso de desenvolver a minha capacidade de trabalhar em grupo.	3,12	1,026	-,020
81	Acho que possuo perfil de líder.	2,87	1,054	,298(**)
82	Gosto de convidar os meus amigos para actividades em conjunto.	3,73	,913	,485(**)
83	Costumo reconhecer as competências dos meus amigos.	4,08	,699	,505(**)
84	Numa equipa, quando tenho de resolver um problema, gosto que todos colaborem na procura de soluções.	4,27	,735	,470(**)
85	Aprecio a união que se cria entre as pessoas quando trabalho em grupo.	4,27	,771	,485(**)
86	Para atingir determinado objectivo, procuro ter uma visão do conjunto das actividades a realizar.	4,04	,736	,516(**)
87	Quando lidero um grupo, promovo a comunicação e o entendimento entre todos.	4,16	,830	,502(**)
88	Quando lidero um grupo, elogio publicamente a equipa pelo seu esforço conjunto.	4,07	,870	,502(**)
89	Antes de realizar uma tarefa com o grupo que lidero, gosto de prever todos os pormenores.	3,81	,867	,460(**)
90	Sinto que preciso de desenvolver a capacidade de liderança.	3,33	1,034	-,006
91	Perante as adversidades da vida, continuo a lutar até atingir os meus objectivos.	4,12	,823	,557(**)
92	Mesmo em situações <i>stressantes</i> , mantenho a tranquilidade.	3,27	,950	,357(**)
93	Tenho total confiança nas minhas capacidades para resolver os meus problemas.	3,61	,852	,522(**)
94	Tenho conseguido superar as adversidades que a vida me tem colocado.	3,89	,766	,494(**)
95	Consigo minimizar os efeitos negativos das adversidades.	3,50	,797	,471(**)
96	Assumo os meus problemas, dando-lhes a importância que têm, sem os subvalorizar ou sobrevalorizar.	3,65	,861	,491(**)
97	Quando uma situação não é passível de ser mudada, aceito esse facto com serenidade.	3,32	,884	,357(**)
98	Aprendo com os meus erros.	4,25	,786	,443(**)
99	Quando a vida me coloca novos desafios, considero-os oportunidades para amadurecer.	4,17	,766	,514(**)
100	Sinto que preciso de desenvolver a capacidade de resistir às adversidades da vida.	3,56	1,037	,012

Valor de corte = .350

** Correlação significativa para $p=0.01$

Alpha de Cronbach = .94

A Tabela 7 evidencia os elementos estatísticos resultantes da análise da validade do “Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais” (QCIIP), os quais permitem a prossecução da nossa investigação.

2.2. Análise dos Componentes Principais – ACP (Solução factorial)

Tendo em conta os resultados obtidos e apresentados anteriormente, submetemos os 100 itens considerados a análise factorial de tipo exploratório, da qual se obtiveram 15 factores ortogonais com *eigenvalues* (Valor próprio) superiores a 1. Como alguns destes factores eram incipientes em termos de variância explicada e não tinham qualquer significado prático (número de itens menor que três ou *alpha* de Cronbach baixo) procuramos maximizar a variância explicada dos factores principais seleccionando previamente 6 factores, traduzindo, o agrupamento estatístico dos itens, as capacidades percebidas pelos alunos deste estudo.

Foi a análise que fizemos da curva dos factores (*scree plot*) que nos orientou na decisão dos factores a reter (Maroco, 2003: 281), uma vez que era após o factor 6 que as diferenças deixavam de ser significativa.

Estes 6 factores explicam (41.90%) da variância. É de referir que, nesta análise, os itens 3, 36 e 68 não são considerados uma vez que os mesmos se apresentam abaixo do valor de corte definido. No entanto, conforme se poderá verificar nas tabelas seguintes, relativas à análise dos factores, consideramos os itens 2, 8, 67 e 89 apesar de estarem abaixo do valor de corte (.350), uma vez que entendemos que são importantes para as respectivas subescalas.

Através da observação da Tabela 8 podemos conferir que o factor 1 “Cooperação” explica quase metade da variância (23,52%), sendo constituído por 20 itens e com um de *alpha* de Cronbach de (.89), que podemos considerar bom em termos de consistência. Neste factor destaca-se o item 85 “Aprecio a união que se cria entre as pessoas quando trabalho em grupo” com valor matricial rodado de (.711) e o item 74 “Quando trabalho em grupo, sinto que o contributo de cada um é importante” com valor matricial rodado de (.650).

Tabela 8: Factor 1 – Cooperação

N.º	Itens	Valor Matx	Variância	Alfa
85	Aprecio a união que se cria entre as pessoas quando trabalho em grupo.	,711	23,52%	.89
74	Quando trabalho em grupo, sinto que o contributo de cada um é importante.	,650		
84	Numa equipa, quando tenho de resolver um problema, gosto que todos colaborem na procura de soluções.	,649		
71	Quando trabalho em equipa, gosto de colaborar com os meus colegas.	,643		
72	Acho que a cooperação ajuda a desenvolver novas ideias.	,639		
76	Quanto mais trabalho em conjunto com os meus colegas, mais os estimo.	,557		

75	Aprecio o trabalho em equipa, sobretudo pelos momentos de diversão que proporciona.	,551		
83	Costumo reconhecer as competências dos meus amigos.	,542		
86	Para atingir determinado objectivo, procuro ter uma visão do conjunto das actividades a realizar.	,537		
87	Quando lidero um grupo, promovo a comunicação e o entendimento entre todos.	,516		
88	Quando lidero um grupo, elogio publicamente a equipa pelo seu esforço conjunto.	,482		
32	Quando me apresentam alguém, procuro acolhê-lo de uma forma simpática.	,435		
31	Costumo escutar com atenção quem fala comigo.	,427		
39	Quando escuto alguém, demonstro-lhe que é importante para mim.	,412		
99	Quando a vida me coloca novos desafios, considero-os oportunidades para amadurecer.	,408		
77	O estudo em grupo faz com que eu goste de frequentar o meu estabelecimento de ensino.	,397		
98	Aprendo com os meus erros.	,390		
82	Gosto de convidar os meus amigos para actividades em conjunto.	,384		
67	Habitualmente, estou aberto a novas experiências.	,337		
89	Antes de realizar uma tarefa com o grupo que lidero, gosto de prever todos os pormenores.	,336		

Valor de corte = .350

O factor 2 “Auto-realização” é composto por 12 itens, variância de (6,21%) e *alpha* de Cronbach de (.87), onde o item 24 “Sinto-me suficientemente motivado para realizar aquilo que quero na vida” surge como o item mais forte, conforme a tabela seguinte.

Tabela 9: Factor 2 – Auto-realização

N.º	Itens	Valor Matx	Variância	Alfa
24	Sinto-me suficientemente motivado para realizar aquilo que quero na vida.	,625	6,21%	.87
27	Sinto-me realizado como estudante.	,596		
26	Até este momento, tenho concretizado os meus objectivos pessoais.	,564		
25	Sinto que, em cada ano que passa, desenvolvo sempre mais as minhas capacidades.	,560		
28	Envolve todas as minhas capacidades naquilo que faço.	,556		
4	Tenho força de vontade suficiente para realizar aquilo a que me proponho.	,523		
29	Tenho objectivos claros que quero atingir na minha vida.	,522		
22	Sinto que os meus professores estão a contribuir para o desenvolvimento das minhas potencialidades.	,484		
23	As minhas necessidades fundamentais estão satisfeitas.	,465		
21	Sinto-me realizado como pessoa.	,457		
16	Os meus pais costumam apreciar aquilo que eu faço.	,435		
69	Costumo reorganizar, à minha maneira, os conteúdos apresentados nas aulas.	,408		

Valor de corte = .350

O factor 3 “Auto-estima” é formado por 14 itens, variância de (4,13%) e *alpha* de Cronbach de (.89), conforme podemos observar na tabela que se segue.

Tabela 10: Factor 3 – Auto-estima

N.º	Itens	Valor Matx	Variância	Alfa
93	Tenho total confiança nas minhas capacidades para resolver os meus problemas.	,701	4,13%	.89
92	Mesmo em situações <i>stressantes</i> , mantenho a tranquilidade.	,698		
95	Consigo minimizar os efeitos negativos das adversidades.	,652		
96	Assumo os meus problemas, dando-lhes a importância que têm, sem os subvalorizar ou sobrevalorizar.	,618		
20	Sinto que tenho uma boa auto-estima.	,590		
97	Quando uma situação não é passível de ser mudada, aceito esse facto com serenidade.	,573		
11	Gosto de mim como sou.	,565		
13	Sinto-me bem com o corpo que tenho.	,500		
94	Tenho conseguido superar as adversidades que a vida me tem colocado.	,490		
64	Sinto-me bem quando tenho de enfrentar situações não previstas.	,447		
12	Julgo ter capacidades para ser bem sucedido na vida.	,446		
91	Perante as adversidades da vida, continuo a lutar até atingir os meus objectivos.	,408		
10	Sinto que me conheço bem.	,371		
2	Tenho consciência das minhas capacidades intelectuais.	,325		

Valor de corte = .350

O factor 4 “Suporte social” é formado por 12 itens, variância de (2,98%) e *alpha* de Cronbach de (.87), conforme pode ser observado na Tabela 11.

Tabela 11: Factor 4 – Suporte social

N.º	Itens	Valor Matx	Variância	Alfa
54	Quando estou triste ou desmotivado, sei que tenho amigos que me ajudarão.	,763	2,98%	.87
53	Quando estou inseguro, sei que os meus amigos me vão transmitir segurança.	,752		
52	Quando manifesto que estou em stresse, sou apoiado pelos meus amigos.	,721		
55	Sinto-me estimado e aceite pelos outros, apesar dos meus defeitos.	,673		
58	A minha rede de contactos sociais é suficientemente grande para me sentir sempre apoiado.	,621		
51	Neste momento, sinto-me apoiado por quem me está mais próximo.	,581		
57	Quando preciso, sei a quem recorrer para resolver os meus problemas.	,495		
56	Quando necessito, sei que a minha família me apoia.	,464		
14	Sinto que sou importante para as pessoas com quem me relaciono habitualmente.	,434		
15	Um bom relacionamento com os meus colegas aumenta a minha auto-estima.	,385		

59	Para fazer um trabalho, procuro alguém que me estimule para o realizar.	,354		
8	Sinto que a convivência com os meus amigos ajuda a conhecer-me melhor.	,327		

Valor de corte = .350

O factor 5 “Assertividade” é formado por 8 itens, variância de (2,85%) e *alpha* de Cronbach de (.84), como apresentamos na Tabela 12.

Tabela 12: Factor 5 – Assertividade

N.º	Itens	Valor Matx	Variância	Alfa
45	Quando estou em desacordo com alguém, explico-o de modo convincente.	,679	2,85%	.84
46	Normalmente, falo o tempo necessário para expor as minhas opiniões.	,626		
43	Habitualmente, defendo os meus direitos.	,614		
49	Quando me sinto ofendido, manifesto-o directamente à pessoa que me ofendeu.	,609		
41	Expresso habitualmente as minhas ideias.	,584		
47	Costumo falar num tom de voz claro e audível.	,561		
42	Numa situação de conflito, costumo saber quando devo ser firme e não devo ceder.	,535		
48	Quando converso, olho o meu interlocutor, sem desviar muito o meu olhar do dele.	,452		

Valor de corte = .350

E, finalmente, o factor 6 “Empatia” é constituído por 7 itens, variância de (2,20%) e *alpha* de Cronbach de (.76), conforme os dados apresentados na Tabela 13.

Tabela 13: Factor 6 – Empatia

N.º	Itens	Valor Matx	Variância	Alfa
61	Considero-me uma pessoa criativa.	,609	2,20%	.76
62	Quando tento resolver um problema, costumo ter ideias originais.	,598		
34	Apercebo-me, com facilidade, dos sentimentos de quem conversa comigo.	,557		
35	Quando alguém vem falar comigo sobre a sua vida, consigo perceber as suas intenções.	,501		
33	Os meus amigos consideram-me acessível e, por isso, procuram-me para falar sobre a sua vida.	,384		
1	Identifico facilmente os pontos fortes da minha personalidade.	,378		
63	Sinto que os meus professores valorizam os meus trabalhos criativos.	,365		

Valor de corte = .350

A escala final apresenta uma média de 307,56 pontos, DP de 31,03 e *alpha* de Cronbach de (.95) (cf. Tabela 14).

Tabela 14: Estatística descritiva da escala validada

<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Alfa</i>
307,56	31,03	.95

Já relativamente às sub escalas (cf. Tabela 15) a média varia entre 84,93 e 25,29 com *alfas* Cronbach superiores a (.75). Com o objectivo de fornecer uma visão de conjunto dos valores obtidos nos diferentes factores do QCIIP, apresentamos a tabela seguinte com o resumo da análise factorial.

Tabela 15: Sumário da estrutura factorial e da consistência interna do “Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais”

<i>N.º</i>	<i>Descrição do factor</i>	<i>N.º de itens (73)</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Variância explicada</i>	<i>Alfa</i>
1	Cooperação	20	84,93	9,125	23,52%	.89
2	Auto-realização	12	53,47	7,14	6,21%	.87
3	Auto-estima	14	50,45	7,47	4,13%	.89
4	Suporte social	12	47,73	6,56	2,98%	.87
5	Assertividade	8	29,96	4,54	2,85%	.84
6	Empatia	7	25,29	3,42	2,20%	.76

Deste modo, a versão validada do QCIIP ficou composta por 73 itens distribuídos por seis factores que explicam as competências intrapessoais, interpessoais e profissionais predictoras do sucesso académico.

3. Discussão e conclusão

O estudo das **características e qualidades psicométricas** deste instrumento, realizado através da análise de validação interna e da análise factorial exploratória dos resultados nos itens, assegurou que o QCIIP é válido para a avaliação do desenvolvimento das competências transversais predictoras do sucesso académico, dado que apresentou índices de consistência interna válidos e consistentes. Deste modo, julgamos ter preenchido uma lacuna na investigação educacional, uma vez que não constatamos a existência de qualquer outro instrumento do género na literatura da área.

O estudo do QCIIP permitiu-nos identificar um conjunto de competências que estão correlacionadas com o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos

estudantes do ensino superior, designadamente a cooperação, a auto-realização, a auto-estima, o suporte social, a assertividade e a empatia. Estas competências foram igualmente reconhecidas por outros investigadores da área (Chickering & Reisser, 1993; Tavares, 1996, 2003; Pereira, 1997, 2005; Taveira, 1997; Almeida, 1998; Nico, 2000; Bastos, 2000; Francisco, 2006; Bessa, 2006; Jardim & Pereira, 2006).

Este estudo permitiu-nos identificar as referidas competências que explicam 41,90% da variância, sendo que a cooperação explica 23,52% e as restantes, consideradas individualmente, explicam menos de 6,21% cada uma.

A **cooperação** surgiu como principal factor do desenvolvimento de competências. Na literatura esta competência aparece relacionada com a aprendizagem cooperativa (Johnson & Johnson, 1989, 1996; Sharan & Sharan, 1992; Cohen, 1994; Comoglio & Cardoso, 1996; Cohen & Lotan, 1997; Thousand, Villa & Nevin, 1998; Arends, 2000; Wenger, 2002), destacando-se também alguns estudo que a relacionam com a multiculturalidade na escola (Díaz-Aguado, 1996; Perotti, 1997; Batelaan, 1998; Pereira, 2004). No entanto, é sobretudo no âmbito do relacionamento interpessoal que a cooperação tem sido investigada (Franta, 1985, 1988; Pollo, 1990, 1991, 2000; Buber, 1993; Mounier, 1987; Lévinas, 1990; Franta & Salonia, 1992; Chickering & Reisser, 1993; Astin, 1993, 1996, 1999; Batitucci, 2002; Jardim & Pereira, 2006). Alguns exemplos dos itens analisados mostram precisamente a importância desta factor: item 72 – “Acho que a cooperação ajuda a desenvolver novas ideias”; item 71 – “Quando trabalho em equipa, gosto de colaborar com os meus colegas”; item 84 – “Numa equipa, quando tenho de resolver um problema, gosto que todos colaborem na procura de soluções”; item 85 – “Aprecio a união que se cria entre as pessoas quando trabalho em grupo”; item 74 – “Quando trabalho em grupo, sinto que o contributo de cada um é importante”.

Em segundo lugar surge a **auto-realização** como um factor também importante para o desenvolvimento das competências transversais dos estudantes do ensino superior. Na literatura esta dimensão é estudada na perspectiva do desenvolvimento das potencialidades individuais, da satisfação das necessidades e do crescimento em direcção à construção de uma vida com sentido (Maslow, 1983; Rogers, 1985; Hernández & Aciego, 1991; Danish *et al.*, 1992; Dias, Cruz & Danish, 2001; Aciego, Domínguez & Hernández, 2003; Brusciaglioni & Gheno, 2004; Alonso-Gancedo & Iriarte, 2005). Alguns itens do QCIIP mostram o significado deste factor, como por exemplo: item 29 – “Tenho objectivos claros que quero atingir na minha vida”; item 25 – “Sinto que, em cada ano que passa, desenvolvo sempre mais as minhas capacidades”; item 4 – “Tenho

força de vontade suficiente para realizar aquilo a que me proponho”; item 24 – “Sinto-me suficientemente motivado para realizar aquilo que quero na vida”. Assim, podemos considerar também este factor como importante para o desenvolvimento de competências.

O terceiro factor que sobressai neste estudo é o da **auto-estima**, que na literatura é utilizada para a compreensão do modo como a pessoa se aprecia e avalia a si mesma, o que influencia muito a possibilidade do desenvolvimento de competências transversais (Rosenberg, 1979; Bernard & Joyce, 1984; O'Brien & Epstein, 1988; Coopersmith, 1989; Brown & Alexander, 1991; Bednar & Peterson, 1995; Marchago, 1997; Mruk, 1999; André & Lelord, 1999; Musitu & Cava, 2000; Castelo-Branco & Pereira, 2001; Assis & Avanci, 2004). Relativamente a este factor, no estudo do QCIIP destacam-se os seguintes itens: 91 – “Perante as adversidades da vida, continuo a lutar até atingir os meus objectivos”; 11 – “Gosto de mim como sou”; 12 – “Julgo ter capacidades para ser bem sucedido na vida”; 2 – “Tenho consciência das minhas capacidades intelectuais”.

Em quarto lugar, sobressai a importância do **suporte social** no desenvolvimento de competências transversais, o que é confirmado por vários investigadores (Franta, 1985; Heitzmann & Kaplan, 1988; Cutrona & Russel, 1990; Egan, 1994; Funk, Monroe & Walker, 1994; Ribeiro, 1999; Cowie & Wallace, 2000; Vaz-Serra, 2002; Bernardino, 2003; Pinheiro, 2004; Pinto *et al.*, 2005; Diniz & Almeida, 2005; Motta *et al.*, 2005; Pereira, 2005; Francisco, 2006). Este factor muitas vezes aparece associado à diminuição do stress em situações que o possam desencadear, aos amigos e familiares que apoiam em situações de particular necessidade. Entre os itens desta dimensão, destacamos os seguintes: 56 – “Quando necessito, sei que a minha família me apoia”; 57 – “Quando preciso, sei a quem recorrer para resolver os meus problemas”; 54 – “Quando estou triste ou desmotivado, sei que tenho amigos que me ajudarão”; 52 – “Quando manifesto que estou em stress, sou apoiado pelos meus amigos”.

Em quinto lugar surge a **assertividade**, com uma variância de 2,85%. Podemos resumir este factor através dos itens 43, 45, 41 e 46, que respectivamente, enunciam: “Habitualmente, defendo os meus direitos”; “Quando estou em desacordo com alguém, explico-o de modo convincente”; “Expresso habitualmente as minhas ideias”; “Normalmente, falo o tempo necessário para expor as minhas opiniões”. Entre os investigadores que analisam esta competência social, destacamos aqueles que a relacionam com a necessidade da sua promoção para uma eficaz interacção com os

demais (Caballo, 1988, 1993, 1998; Hundert, 1995; Verdugo, 1997; Gillen, 2001; Monjas, 2002; Castanyer, 2003; Del Prette & Del Prette, 2001, 2003, 2005).

Finalmente, em sexto lugar, surge a **empatia**, que se consubstancia na capacidade de o estudante escutar activamente os seus interlocutores. Este factor é expresso, sobretudo, nas seguintes afirmações do QCIIP: item 34 – “Apercebo-me, com facilidade, dos sentimentos de quem conversa comigo”; item 35 – “Quando alguém vem falar comigo sobre a sua vida, consigo perceber as suas intenções”; item 33 – “Os meus amigos consideram-me acessível e, por isso, procuram-me para falar sobre a sua vida”. Entre os investigadores deste tema, fazemos referência àqueles que apreciam a importância deste construto entre as competências da pessoa bem sucedida no seu relacionamento interpessoal (Davis, 1980, 1983; Hoffman, 1982, 2000; Bryant, 1982; Thompson, 1987; Eisenberg & Strayer, 1992; Goldstein & Michaels, 1995; Roberts & Strayer, 1996; Greenberg & Elliott, 1997; Colasanti, 1997; Falcone, 1998; Queirós, 1999; Cliffordson, 2001).

Síntese

Das análises que efectuámos, e que apresentamos ao longo deste capítulo, apurámos várias conclusões, que nos permitem afirmar que atingimos, de uma forma satisfatória, o objectivo geral e os respectivos objectivos específicos traçados para esta parte da nossa investigação, na medida em que nos possibilitou a construção e a validação de um questionário para a avaliação do desenvolvimento de competências transversais promotoras do sucesso académico: o “Questionários de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais” (QCIIP).

Assim, este instrumento mostrou possuir características e qualidades psicométricas válidas para a avaliação do desenvolvimento das competências transversais preditoras do sucesso académico, dado que apresentou índices de consistência interna válidos e consistentes.

Capítulo 9

Competências intrapessoais, interpessoais e profissionais dos estudantes do ensino superior

Introdução

Tendo construído e validado um instrumento de avaliação das competências transversais necessárias para ser bem sucedido no ensino superior, passamos a apresentar o estudo que fizemos sobre essas competências, utilizando para isso a mesma amostra que utilizamos para o estudo anterior. Pretendemos estudar as relações entre as competências e as variáveis de identificação demográfica, de identificação sociofamiliar, de identificação académica, de rendimento escolar, de percepção do sucesso e do desenvolvimento no último ano, de percepção do bem-estar. Além disso, visamos neste capítulo identificar as competências que um programa de intervenção para estudantes do ensino superior deve contemplar com vista à promoção do sucesso académico.

Alcançando estes objectivos, julgamos poder estar na posse de informações rigorosas e valiosas que permitam enunciar as competências que devem ser desenvolvidas junto de estudantes com vista ao seu sucesso académico e definir as estratégias que melhor se adequam à optimização do seu desenvolvimento.

1. Metodologia

Após o estudo prévio para a construção do questionário, aplicamos o QCIIP (*cf.* Anexo 6) a uma amostra representativa das instituições do ensino superior e dos seus cinco anos de frequência, com objectivo de validar este instrumento para a população portuguesa, conforme relatamos neste ponto sobre a metodologia seguida para a construção e validação do questionário de competências.

1.1. Amostra

A amostra utilizada neste estudo foi a mesma que utilizamos no estudo anterior. Seguem-se os dados complementares à informação que apresentamos no capítulo anterior.

1.1.1. Naturalidade dos inquiridos

Como podemos verificar através da Tabela 16, sobre a naturalidade dos inquiridos, (39,2%) da população é da região Norte, (24,4%) são da região Centro, (4,4%) da região sul, (5,1%) das regiões autónomas e, finalmente, (10,7%) são estrangeiros.

Tabela 16: Distribuição da amostra em função das regiões de proveniência

<i>Região</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Norte	796	39,2%
Centro	495	24,4%
Sul	90	4,4%
Regiões Autónomas	104	5,1%
Estrangeiro	217	10,7%
Total	1702	83,8%
Não respostas	328	16,2%
Total	2030	100%

Assim, os estudantes por nós inquiridos situam-se sobretudo no norte e no centro do país, mas todos os distritos estão representados nesta amostra. Os estudantes estrangeiros são oriundos sobretudo de países de expressão portuguesa (PALOPS e Timor). No entanto, é de referir que a percentagem dos não respondentes é elevada: 16,2% (N=328), o que não nos possibilita realizar inferências significativas a partir deste dado de identificação demográfica.

1.1.2. Dados de identificação académica

Na Tabela 17 podemos verificar que 48,8% dos alunos da nossa amostra frequentam cursos na área de “Ciências Sociais, Comércio e Direito” surgindo em segundo lugar a de “Educação” com 17,9%. Em terceiro surge a de “Saúde e Protecção Social” com 12,9%. Os cursos com menos representação são os da área de “Agricultura” (um aluno) e de “Ciências”, com 3,3% dos alunos.

Tabela 17: Distribuição da amostra em função das áreas dos cursos frequentados

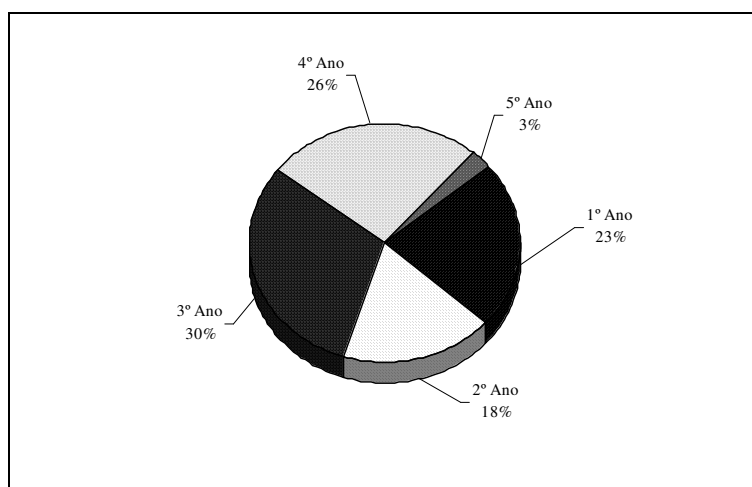
<i>Áreas dos cursos frequentados</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Educação	364	17,9%
Artes e Humanidades	223	11%
Ciências Sociais, Comércio e Direito	990	48,8%
Ciências	68	3,3%

Engenharia Indústrias Transformadoras e Construção	76	3,7%
Agricultura	1	0,0%
Saúde e Protecção Social	262	12,9%
Serviços	46	2,3%

Na organização da distribuição dos inquiridos pelos cursos frequentados, seguimos a tabela proposta pelo “Observatório da Ciência e do Ensino Superior” (OCES), a qual consta de oito áreas, conforme a lista apresentada na tabela anterior. A nossa amostra acompanha também os dados gerais do ensino superior, uma vez que também os dados do OCES mostram uma presença mínima nos cursos relacionados com a agricultura, ciências e engenharias (*cf.* OCES, 2004).

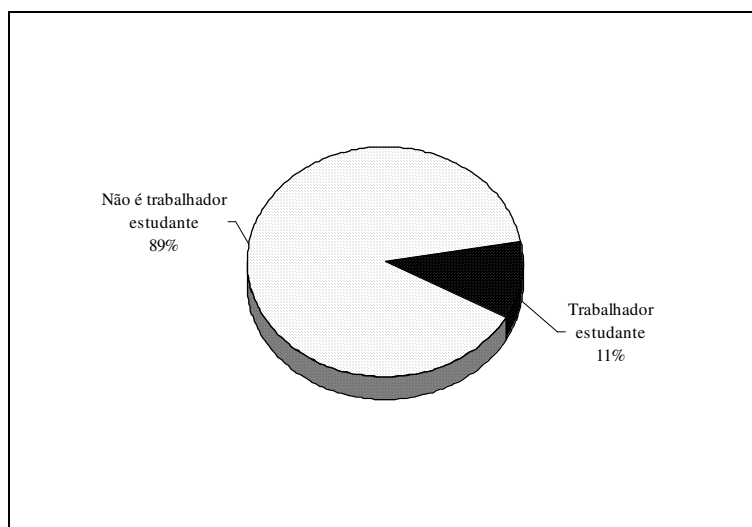
No Gráfico 3 podemos verificar que 30% (N=621) dos alunos em estudo frequentam o 3.º ano da faculdade, 26% (N=520) o 4.º ano, 23% (N=462) o 1.º ano, 18% (N=374) o 2.º ano e, finalmente, 3% (N=53) o 5º ano.

Gráfico 3: Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade



Como podemos constatar pelo gráfico anterior, todos os anos de escolaridade relativos aos cursos de graduação em licenciatura estão representados na nossa amostra, facto que nos permite tirar ilações para todos os cinco anos referidos, apesar do último ano estar pouco espelhado (somente 3% dos inquiridos).

Gráfico 4: Distribuição da amostra em função da ocupação



O Gráfico 4 evidencia que 89% da população em estudo não é trabalhador estudante situando-se a percentagem de alunos trabalhadores em 11%.

1.2. Instrumento de avaliação

O instrumento de avaliação que utilizamos foi o “Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais” (QCIIP), cuja validade e fidelidade já apresentamos no capítulo anterior desta nossa investigação, sendo composto por seis factores, conforme descrevemos precedentemente.

1.3. Procedimentos

Seguimos os mesmos procedimentos que apresentamos no capítulo anterior.

1.4. Análise dos dados

Realizámos estatísticas descritivas, procedendo ao cálculo dos parâmetros de tendência central e dispersão (média, desvio padrão, percentagem e estatística inferencial), análises comparativas (*Test T* e ANOVAS) e testes inferenciais, nomeadamente correlações.

2. Resultados

Com o objectivo de organizar os resultados obtidos através do estudo do questionário, apresentamos de seguidos os respectivos dados agrupados nas seguintes dimensões: (1) resultados sociofamiliares, (2) resultados académicos, (3) resultados da percepção do sucesso e do desenvolvimento de capacidades no último ano lectivo e (4) resultados da percepção do bem-estar, conforme podemos observar no Quadro 26.

Quadro 26: Dimensões e indicadores dos resultados obtidos através do estudo do questionário

<i>Dimensões</i>	<i>Indicadores</i>
1. Resultados sociofamiliares	1. Profissão do pai e da mãe 2. Categoria profissional do pai e da mãe 3. Habilitações escolares do pai e da mãe
2. Resultados académicos	4. Ano de ingresso no ensino superior 5. Opção de ingresso 6. Tipo de instituição e nível de ensino frequentado 7. Localidade da instituição 8. Nota de acesso ao ensino superior 9. Cadeiras em atraso e respectivo número 10. Média das notas do último semestre
3. Resultados da percepção do sucesso e do desenvolvimento no último ano	11. Percepção do sucesso escolar 12. Percepção do desenvolvimento das capacidades
4. Resultados da percepção do bem-estar	13. Percepção da saúde física e mental 14. Percepção do stresse e dos seus efeitos

Com o objectivo de organizar e sumariar os dados obtidos, de forma tal que possibilitem o fornecimento de resposta ao problema proposta para investigação, também neste ponto apresentaremos os resultados, de um modo descritivo, com vista a testar as hipóteses 1, 2, 3 e 4, apresentadas no capítulo 6 (2.3.), sobre a metodologia geral.

2.1.1. Resultados sociofamiliares

Para apresentarmos os resultados relativos às profissões dos pais dos inquiridos, organizamos estes dados de acordo com a Classificação Nacional das Profissões (1994), com a seguinte adaptação: ao item que na referida classificação era atribuído o valor 0 (Membros das Forças Armadas) demos o número 9; ao item que era imputado o número 9 (Trabalhadores Não Qualificados) lançamos como o número 10 = “Ausente (Falecido, Desconhecido, Emigrante). Além disso, acrescentamos o item 11 = Desempregado e o 12 = Reformado. Esta opção justifica-se por termos verificado que uma percentagem

elevada dos inquiridos tinha os pais tais condições: 6,8% (N=133) dos pais reformados; 5,5% (N=109) das mães desempregadas e 2,9% (N=57) dos pais ausentes.

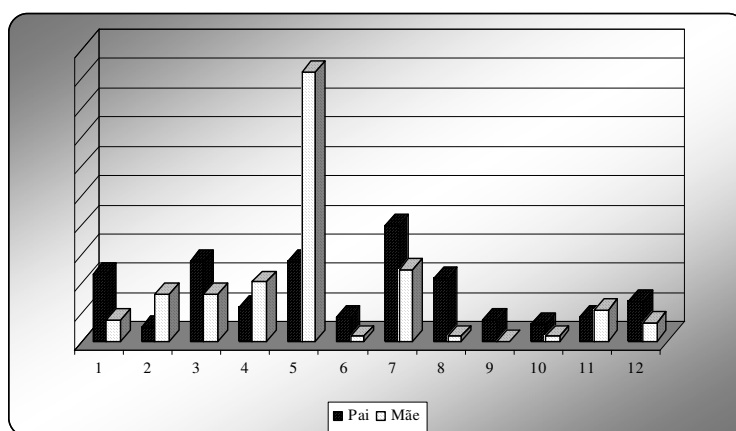
Como podemos verificar através da Tabela 18, a profissão mais referida dos pais é “Operários, Artífices e Trabalhadores Similares” surgindo nas mães em segundo com 19,8% (N=387) e 12,2% (N=242) respectivamente. Já a profissão mais desempenhada pelas mulheres é “Pessoal dos Serviços e Vendedores” surgindo nos pais em terceiro com 46% (N=913) e 13,7% (N=268).

Tabela 18: Distribuição da amostra em função da profissão do pai e da mãe

Profissão	Pai	Mãe
1 Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	11,5%	3,7%
2 Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	2,4%	8,2%
3 Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	13,8%	8,2%
4 Pessoal Administrativo e Similares	6,0%	10,2%
5 Pessoal dos Serviços e Vendedores	13,7%	46,0%
6 Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	4,3%	0,9%
7 Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	19,8%	12,2%
8 Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	10,9%	0,9%
9 Membros das Forças Armadas	3,8%	0,1%
10 Ausente (falecido, desconhecido, emigrante)	2,9%	0,9%
11 Desempregado	4,2%	5,5%
12 Reformado	6,8%	3,3%

O Gráfico 5 permite uma visualização mais rápida dos dados apresentados na tabela anterior, com uma comparação entre as profissões dos progenitores dos estudantes inquiridos.

Gráfico 5: Distribuição da amostra em função da profissão do pai e da mãe



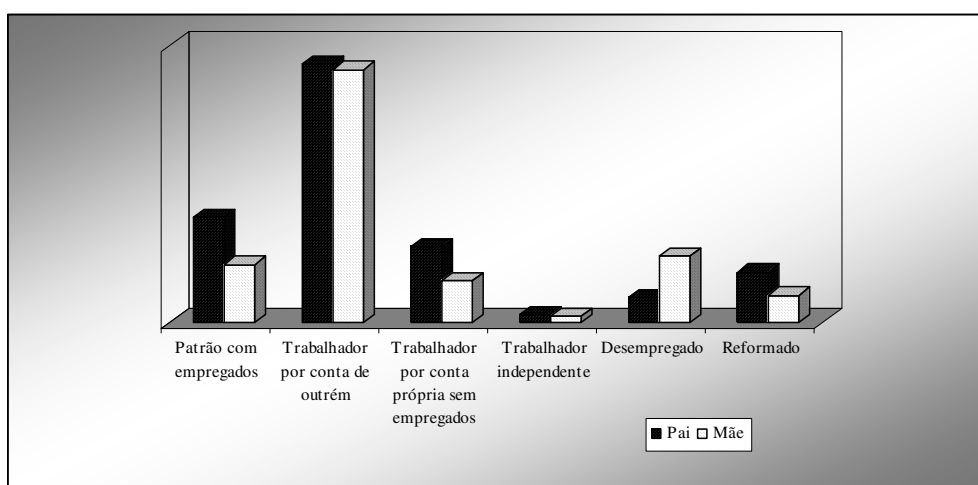
O Gráfico 5 e a Tabela 19 evidenciam que os pais da população em estudo, na sua maioria, trabalham por conta de outrem (49,4% e 56,1%). Todavia, em segundo lugar surge nos pais “patrão com empregados” (20,2%) e nas mães surge “desempregada” (14,6%). A percentagem mais baixa surge em “trabalhador independente” (1,4% e 1,3%).

Tabela 19: Distribuição da amostra em função da categoria profissional dos pais

<i>Categoria</i>	<i>Pai</i>	<i>Mãe</i>
Patrão com empregados	20,2%	12,9%
Trabalhador por conta de outrem	49,4%	56,1%
Trabalhador por conta própria sem empregados	14,5%	9,1%
Trabalhador independente	1,4%	1,3%
Desempregado	4,8%	14,6%
Reformado	9,6%	6,0%

Para complementar a informação patente na tabela anterior, apresentamos o gráfico respectivo, com a distribuição dos inquiridos pela categoria profissional dos progenitores.

Gráfico 6: Distribuição da amostra em função da categoria profissional dos pais



Estes dados confirmam os obtidos anteriormente, que evidenciavam o item “Operários, Artífices e Trabalhadores Similares” como a profissão mais comum entre os pais dos estudantes do ensino superior português.

Como podemos verificar no Gráfico 7, as habilitações académicas dos pais, da população em estudo, na sua grande percentagem situa-se ao nível do Primeiro Ciclo (43,6% e 43,4%), tendo as outras, também, idêntica distribuição.

Gráfico 7: Distribuição da amostra em função das habilitações académicas dos pais dos inquiridos

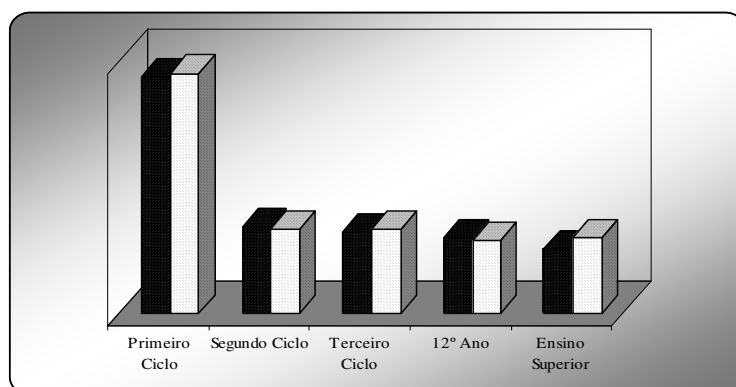


Tabela 20: Distribuição da amostra em função das habilitações académicas dos pais dos inquiridos

Habilitações	Pai	Mãe
Primeiro Ciclo	43,6%	43,4%
Segundo Ciclo	15,9%	15,0%
Terceiro Ciclo	14,8%	15,0%
12.º Ano	13,8%	13,1%
Ensino Superior	11,9%	13,5%

Na Tabela 20 apresentamos as percentagens que evidenciam o facto de os pais dos estudantes do ensino superior apresentarem índices muito baixos de formação académica, o que aumenta e amplia as dificuldades na promoção do sucesso escolar.

2.1.2. Resultados académicos

Através da Tabela 21 podemos verificar que o ano de ingresso no ensino superior dos alunos da nossa amostra começa em 1998 e vai até 2004, sendo nos anos de 2001 e 2002 que apresentam maior percentagem de alunos (23,7% e 22,6%). A percentagem de não resposta é de 1,5%.

Tabela 21: Distribuição da amostra em função do ano de ingresso no ensino superior

<i>Ano</i>	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>
1998	42	2,1%
1999	83	4,1%
2000	255	12,6%
2001	482	23,7%
2002	458	22,6%
2003	297	14,6%
2004	383	18,9%
Não resposta	30	1,5%
Total	2030	100%

Através da Tabela 22 podemos verificar que 71,5% dos alunos da nossa amostra entrou na primeira opção colocada. Os restantes (27,6%) entraram noutra opção.

Tabela 22: Distribuição da amostra em função da opção de ingresso

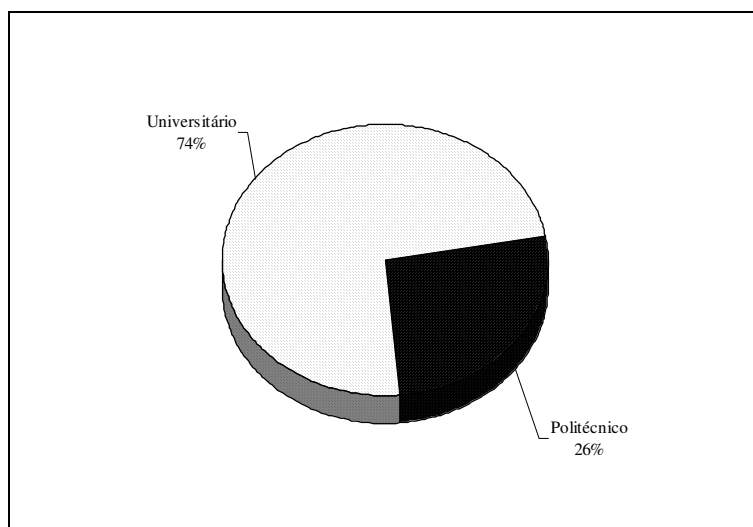
<i>1.ª Opção</i>	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>
Sim	1452	71,5%
Não	561	27,6%
Não resposta	17	0,8%
Total	2030	100%

Verificamos igualmente que 28,2% dos alunos universitários, da nossa investigação, estudam em Instituições privadas e 71,8% em Instituições públicas (cf. Tabela 23). Percentagens idênticas verificam-se na distribuição pelo nível de ensino frequentado, como podemos observar no Gráfico 8, concentrando as universidades 74% dos alunos.

Tabela 23: Frequência e percentagem da amostra em função do tipo de instituição

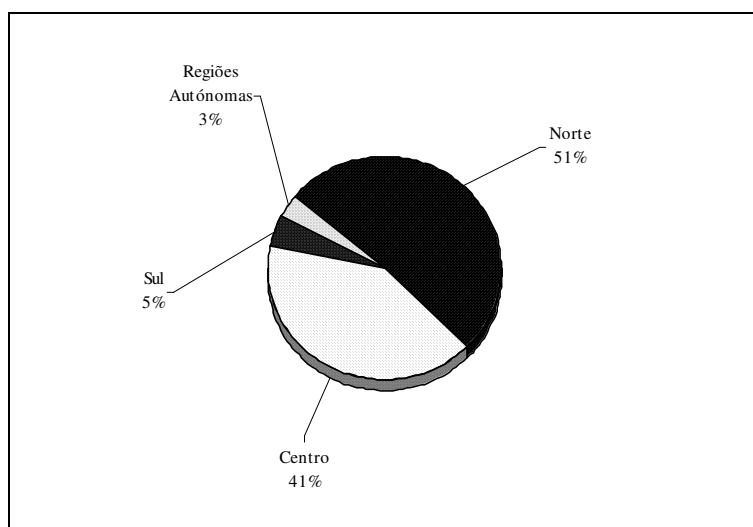
<i>Instituição</i>	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>
Privada	573	28,2%
Pública	1457	71,8%
Total	2030	100%

Gráfico 8: Distribuição da amostra em função do subsistema de ensino



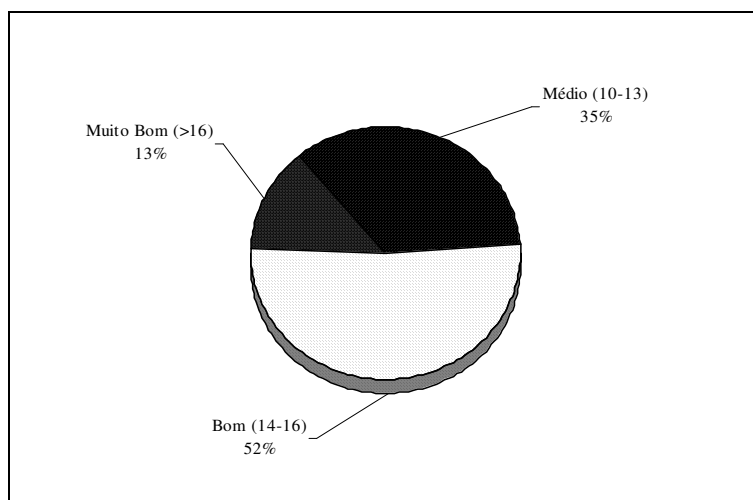
Através do Gráfico 9 podemos verificar que a distribuição dos questionários ocorreu preferencialmente na região Norte (51%) e na região Centro (41%), sendo que obtivemos uma percentagem mais reduzida nas regiões Autónomas (3%) e no Sul (5%).

Gráfico 9: Distribuição da amostra em função da região onde se situa a instituição



Considerando uma escala de notas entre 0 e 20, o Gráfico 10 mostra que 52% dos alunos da nossa amostra ingressaram no ensino superior com notas entre 14 e 16 valores, 13% com nota superior a 16 valores e 35% com nota entre os 10 e 13 valores.

Gráfico 10: Distribuição da amostra em função da nota de acesso



Tendo em conta o facto de a nota mínima apresentada, a quando do ingresso no ensino superior, ser na amostra em estudo de 10 valores e a máxima de 19, constata-se uma média com o valor de 14,22 e um desvio padrão de 1,84.

O Gráfico 11 mostra que 58% dos alunos da nossa amostra não tem qualquer cadeira em atraso. Dos que têm cadeiras em atraso 21,3% tem entre uma e duas; 12,8% entre três e quatro; 6,2% entre cinco e seis e, finalmente, 1,9% tem mais de sete cadeira em atraso (*cf.* Tabela 24).

Gráfico 11: Distribuição da amostra em função das cadeiras em atraso

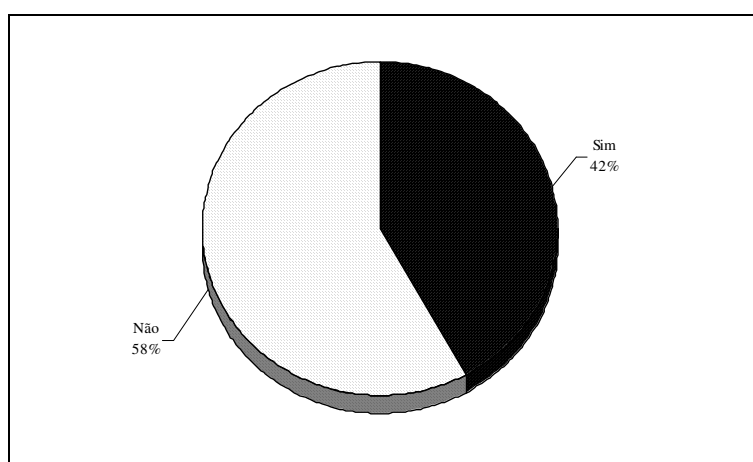


Tabela 24: Distribuição da amostra em função do número de cadeiras em atraso

<i>Cadeiras em atraso</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
0	1151	57,8%
1-2	425	21,3%
3-4	256	12,8%
5-6	123	6,2%
>7	38	1,9%
Total	2030	100%

Como podemos constatar na Tabela 25, 53% dos alunos da nossa amostra apresentam uma média do último semestre entre 10 e 13 valores; 27% entre 14 e 16 valores; 1,9% têm média superior a 16 valores e 0,4% apresenta uma média inferior a 10 valores.

Tabela 25: Distribuição da amostra em função da média das notas obtidas no último semestre

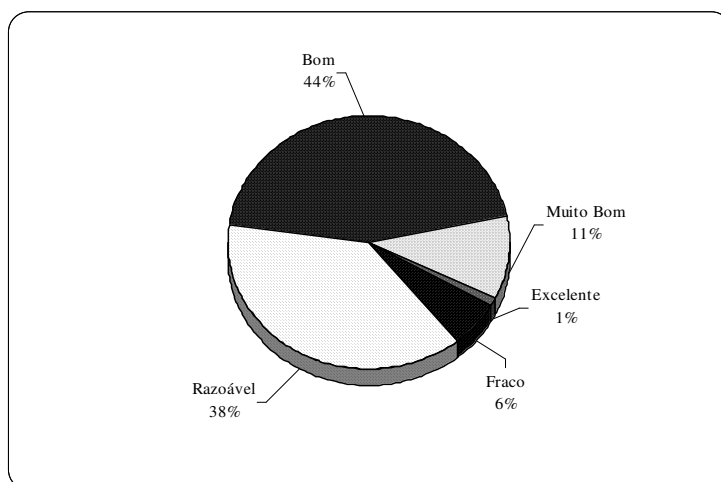
<i>Média do semestre</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Fraca (<10)	9	0,4%
Média (10-13)	1075	53%
Boa (14-16)	549	27%
Muito Boa (>16)	39	1,9%
Não resposta	358	17,6%
Total	2030	100%

É de referir que a percentagem de não resposta da nossa amostra é de 17,6%, pelo que esta informação deverá ser lida com muita cautela, exigindo um estudo posterior mais acurado.

2.1.3. Resultados da percepção do sucesso e do desenvolvimento de capacidades

O Gráfico 12 evidencia que a percepção do grau de sucesso dos alunos da amostra se situa, essencialmente, entre o “Bom” e o “Razoável” (44% e 38%). O desempenho de “Excelente” é, apenas, de 1% e o de “Fraco” de 6%. Tendo em conta que os inquiridos classificaram o seu sucesso numa escala de tipo Likert de 1 a 5, verificamos uma média de 2,63 e um desvio padrão de ,792.

Gráfico 12: Percepção do sucesso escolar no último ano



A observação da Tabela 26 evidencia que a população da nossa amostra faz uma avaliação ao nível do “Bom” das suas capacidades pessoais, sociais e profissionais, ficando os extremos “Fraco” e “Excelente” com as percentagens mais baixas.

Tabela 26: Auto-avaliação das capacidades

Níveis	Pessoais	Sociais	Profissionais
Fraco	2,1%	2%	5%
Razoável	28,5%	21,2%	35,9%
Bom	54,7%	50,2%	46,5%
Muito Bom	13,8%	23,5%	11,4%
Excelente	0,8%	3,2%	1,3%
Total	100%	100%	100%

Dado que os inquiridos classificaram o seu grau de desenvolvimento nas capacidades indicadas numa escala de tipo Likert de 1 a 5, verificamos no desenvolvimento das capacidades pessoais uma média de 2,83 e um desvio padrão de ,716; no das capacidades sociais uma média de 3,05 e um desvio padrão de ,807; no das capacidades profissionais uma média de 2,68 e um desvio padrão de ,787.

2.1.4. Resultados da percepção do bem-estar

Também ao nível da saúde física e mental os alunos universitários situam-se no nível “Bom”, sendo o nível “Fraco” e “Excelente” os que apresentam percentagem mais baixa (cf. Tabela 27).

Tabela 27: Auto-avaliação da saúde física e mental

<i>Níveis</i>	<i>Saúde Física</i>	<i>Saúde Mental</i>
Fraco	3,7%	6,3%
Razoável	25,9%	28,3%
Bom	40,2%	38,4%
Muito Bom	22,6%	19,2%
Excelente	7,6%	7,8%
Total	100%	100%

Tendo em conta que os inquiridos classificaram a sua saúde física segundo uma escala de tipo Likert de 1 a 5, verificamos uma média de 3,04 e um desvio padrão de ,968; já ao nível da saúde mental a média é mais baixa (2,94) com um desvio padrão bastante elevado (1,019).

A Tabela 28 mostra que o nível de stresse e impacto do stresse se distribui essencialmente pelo nível “Algum” (38,7% e 42,8%) e “Bastante” (31,8% e 24,5%). Os extremos “Nenhum” e “Muitíssimo” são os que apresentam menor percentagem.

Tabela 28: Auto-avaliação do nível de stresse e do seu impacto

<i>Níveis</i>	<i>Nível de stresse</i>	<i>Impacto do stresse</i>
Nenhum	2,4%	4,3%
Algum	38,7%	42,8%
Bastante	31,8%	24,5%
Muito	19,7%	20%
Muitíssimo	7,5%	8,3%
Total	100%	100%

Considerando que os inquiridos classificaram o seu nível de stresse numa escala de tipo Likert de 1 a 5, verificamos uma média de 2,91 e um desvio padrão de ,985; valores aproximados a estes encontramos na percepção que expressam do efeito do stresse na sua vida académica: média = 2,85; desvio padrão = 1,054.

2.1.5. Comparação das competências por género, idades e habilitações escolares dos pais

Relativamente à identificação demográfica, pretendíamos verificar se existem diferenças entre as competências desenvolvidas e as variáveis sexo e idades dos inquiridos.

A Tabela 29 mostra que não se verificam diferenças entre sexos ao nível da escala global (todos os itens considerados). Todavia, nos diferentes factores há diferenças significativas entre o sexo masculino e o sexo feminino. Assim, no factor “cooperação”, “auto-realização” e “suporte social” o sexo feminino apresenta melhores médias. Nos restantes factores é o sexo masculino que tem melhores médias.

Tabela 29: Comparação entre sexos

<i>Factores</i>	<i>Sexo</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>t-test</i>	<i>p</i>
Escala Global	Masculino	302,79	31,93	-1,922	.055
	Feminino	304,75	31,04		
Cooperação	Masculino	79,65	9,50	-8,563	.000
	Feminino	82,16	8,82		
Auto-realização	Masculino	43,52	6,80	-6,897	.000
	Feminino	44,99	6,45		
Auto-estima	Masculino	53,63	6,97	15,841	.000
	Feminino	49,85	7,52		
Suporte social	Masculino	46,52	6,84	-7,111	.000
	Feminino	48,09	6,79		
Assertividade	Masculino	30,75	4,45	3,408	.001
	Feminino	30,25	4,60		
Empatia	Masculino	25,72	3,48	2,173	.030
	Feminino	25,48	3,47		

Relativamente à relação entre as competências e a idade dos inquiridos, como podemos verificar na Tabela 30, os resultados da ANOVA indicaram que existem diferenças significativas na percepção / avaliação das capacidades individuais.

Tabela 30: Comparação entre idades

<i>Idade</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
16	302,97	31,84	2,470	.006
17	306,14	30,40		
18	304,06	32,80		
19	300,42	33,51		
20	300,53	31,96		

21	304,74	30,58
22	304,28	28,77
23	304,95	29,23
24	302,81	31,47
25	310,30	31,04
26	310,80	29,19

A diferença referida anteriormente verifica-se, sobretudo, ao nível das idades de 19 e 20 anos com o do grupo etário de 17 anos (*cf.* Tabela 31), sendo o grupo etário dos 19 e 20 anos o que apresenta médias mais baixas.

Tabela 31: “Post Hoc” – Comparação múltipla entre idades

Idade	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
16	---										
17	ns	---									
18	ns	ns	---								
19	ns	.038	ns	---							
20	ns	.044	ns	ns	---						
21	ns	ns	ns	ns	ns	---					
22	ns	ns	ns	ns	ns	ns	---				
23	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	---			
24	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	---		
25	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	---	
26	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	---

Significativo para $p=.05$

Sobre a identificação sociofamiliar, pretendíamos verificar se as habilitações escolares do pai e da mãe do inquirido influenciam o desenvolvimento das suas competências.

Tabela 32: Comparação entre habilitações dos pais com as diferentes competências

Factores	Habilitações do pai		Habilitações da mãe	
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Escala Global	2,369	,051	1,737	,139
Cooperação	1,653	,158	1,745	,137
Auto-realização	,976	,419	,943	,438
Auto-estima	2,485	,042	2,628	,033
Suporte social	1,220	,300	1,248	,288
Assertividade	4,190	,002	2,007	,091
Empatia	2,530	,039	1,737	,139

Os dados da Tabela 32 evidenciam que as habilitações dos pais interferem ligeiramente no desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, nomeadamente na “auto-estima” (pai: $F=2,485$; $p=,042$; mãe: $F=2,628$; $p=,033$). Em duas competências foram encontrados valores estatisticamente significativos somente nas habilitações do pai: na “assertividade” ($F=4,190$; $p=,002$) e na “empatia” ($F=2,530$; $p=,039$).

2.1.6. Comparação das competências por curso, ano, tipo de instituição e nível de ensino frequentado

Relativamente aos dados de identificação académica, pretendíamos verificar se existem diferenças entre as competências desenvolvidas e as variáveis curso, ano, tipo de instituição e nível de ensino frequentados.

Relativamente ao curso, os dados da Tabela 33 mostram existirem diferenças, estatisticamente significativas, ao nível da escala global e de várias subescalas (“cooperação”, “auto-realização”, “auto-estima” e “suporte social”). Todavia, nas subescalas “assertividade” e “empatia” não se registaram diferenças significativas.

Tabela 33: Diferenças entre os cursos frequentados e desenvolvimento de competências

Factores	F	p
Escala Global	3,758	,000
Cooperação	5,643	,000
Auto-realização	6,443	,000
Auto-estima	2,561	,013
Suporte social	4,281	,000
Assertividade	1,484	,168
Empatia	1,266	,263

A Tabela 34 evidencia a existência de diferenças, estatisticamente significativas, entre os anos frequentados e o desenvolvimento de competências em todas as subescalas excepto a subescala “suporte social”.

Tabela 34: Diferenças entre os anos frequentados e o desenvolvimento das competências

Escala	Anos	Média	DP	F	p
Escala Global	1º Ano	308,71	32,33	6,659	,000
	2º Ano	300,53	30,33		
	3º Ano	299,99	30,95		
	4º Ano	305,16	28,43		
	5º Ano	303,60	32,85		
Cooperação	1º Ano	86,57	9,38	5,518	,000
	2º Ano	84,62	8,71		
	3º Ano	84,00	9,31		
	4º Ano	84,83	8,75		
	5º Ano	84,89	9,65		
Auto-realização	1º Ano	54,18	7,69	5,128	,000
	2º Ano	52,63	7,25		
	3º Ano	52,86	7,04		
	4º Ano	54,23	6,55		
	5º Ano	53,04	7,26		
Auto-estima	1º Ano	51,53	7,66	5,032	,000
	2º Ano	50,06	7,37		
	3º Ano	49,61	7,67		
	4º Ano	50,82	6,92		
	5º Ano	50,09	8,23		
Suporte social	1º Ano	48,20	6,68	1,595	,173 n.s.
	2º Ano	47,21	6,40		
	3º Ano	47,51	6,63		
	4º Ano	48,00	6,42		
	5º Ano	47,43	7,15		
Assertividade	1º Ano	30,70	4,60	5,795	,000
	2º Ano	29,63	4,48		
	3º Ano	29,45	4,55		
	4º Ano	30,13	4,41		
	5º Ano	30,11	4,76		
Empatia	1º Ano	25,82	3,43	5,550	,000
	2º Ano	24,91	3,43		
	3º Ano	24,99	3,44		
	4º Ano	25,41	3,30		
	5º Ano	25,74	3,65		

Sobre o tipo de instituição frequentada, a Tabela 35 mostra que se verificam diferenças entre as públicas e as privadas ao nível da escala global (todos os itens considerados). Verifica-se, igualmente, que nas diferentes subescalas consideradas há diferenças significativas entre as instituições, sendo os alunos que frequentam as instituições privadas aqueles que apresentam valores médios mais elevados em todas as competências.

Tabela 35: Comparação entre o tipo de instituições frequentadas

Factores	Tipo	Média	DP	<i>t-test</i>	<i>p</i>
Escala Global	Privada	311,40	27,96	7,364	,000
	Pública	300,38	31,25		
Cooperação	Privada	86,68	8,79	5,449	,000
	Pública	84,25	9,17		
Auto-realização	Privada	55,60	6,52	8,557	,000
	Pública	52,64	7,21		
Auto-estima	Privada	51,43	6,88	3,721	,000
	Pública	50,07	7,66		
Suporte social	Privada	49,06	6,27	5,762	,000
	Pública	47,21	6,60		
Assertividade	Privada	30,75	4,28	4,976	,000
	Pública	29,64	4,60		
Empatia	Privada	25,97	3,23	5,616	,000
	Pública	25,02	3,46		

As comparações efectuadas entre os dois níveis de ensino superior efectuada, na escala global e diferentes subescalas, mostraram que existem diferenças, estatisticamente significativas, entre os dois níveis de ensino (*cf.* Tabela 36).

Tabela 36: Comparação entre os níveis de ensino

Factores	Nível	Média	DP	<i>t-test</i>	<i>p</i>
Escala Global	Politécnico	307,32	30,44	3,360	,001
	Universidade	302,12	30,76		
Cooperação	Politécnico	85,89	9,08	2,809	,005
	Universidade	84,60	9,12		
Auto-realização	Politécnico	54,24	7,00	2,889	,004
	Universidade	53,20	7,18		
Auto-estima	Politécnico	51,38	7,17	3,360	,001
	Universidade	50,12	7,55		
Suporte social	Politécnico	48,42	6,09	2,811	,005
	Universidade	47,49	6,71		
Assertividade	Politécnico	30,31	4,51	2,088	,037
	Universidade	29,83	4,55		
Empatia	Politécnico	25,53	3,47	1,859	,063
	Universidade	25,21	3,40		

Todavia, os resultados apresentados na tabela anterior mostram que na subescala “empatia” não se registaram diferenças significativas entre os alunos que frequentam o ensino politécnico e os que frequentam o ensino universitário.

2.1.7. Comparação das competências por notas de acesso e facto de ter ou não cadeiras em atraso

Sobre os dados de rendimento escolar, pretendíamos verificar se existem diferenças entre as competências desenvolvidas e as notas de acesso ao ensino superior. Os dados contidos na Tabela 37 só evidenciam diferenças, estatisticamente significativas, na “escala global” ($F=4,412$; $p=.012$), na “cooperação” ($F=4,886$; $p=.008$) e na “auto-estima” ($F=10,666$; $p=.000$). Todavia, podemos constatar que as competências que apresentam diferenças, estatisticamente significativas, os grupos que discriminam são os que apresentam notas de nível médio com os de muito bom. Um outro dado que emerge é à medida que mais elevada é a nota (médio, bom e muito bom) desce a média de pontuação nas diferentes subescalas.

Tabela 37: Diferenças entre as notas de acesso

Factores	Nota	Média	DP	F	p
Escala Global	Médio (10-13)	305,60	31,94	4,412	,012
	Bom (14-16)	302,81	29,99		
	Muito Bom (>16)	299,18	29,91		
Cooperação	Médio (10-13)	85,57	9,23	4,886	,008
	Bom (14-16)	84,77	9,01		
	Muito Bom (>16)	83,54	9,09		
Auto-realização	Médio (10-13)	53,47	7,56	1,246	,288
	Bom (14-16)	53,59	6,92		
	Muito Bom (>16)	52,81	6,86		
Auto-estima	Médio (10-13)	51,36	7,46	10,666	,000
	Bom (14-16)	50,05	7,36		
	Muito Bom (>16)	49,14	7,46		
Suporte social	Médio (10-13)	48,01	6,69	2,333	,097
	Bom (14-16)	47,72	6,56		
	Muito Bom (>16)	46,98	6,30		
Assertividade	Médio (10-13)	30,16	4,66	2,046	,130
	Bom (14-16)	29,90	4,41		
	Muito Bom (>16)	29,51	4,69		
Empatia	Médio (10-13)	25,46	3,46	1,881	,153
	Bom (14-16)	25,14	3,39		
	Muito Bom (>16)	25,36	3,39		

Os dados que emergem da Tabela 38, de uma maneira geral, não evidenciam diferenças, estatisticamente significativas, no desenvolvimento de competências em função de ter ou não ter cadeiras em atraso.

Tabela 38: Diferença entre ter ou não cadeiras em atraso

Factores	Cadeira em atraso	Média	DP	t-test	p
Escala Global	Sim	301,94	30,76	-1,898	,058
	Não	304,59	30,80		
Cooperação	Sim	84,64	9,05	-1,150	,250
	Não	85,12	9,19		
Auto-realização	Sim	52,39	7,06	-5,868	,000
	Não	54,27	7,09		
Auto-estima	Sim	50,54	7,57	,395	,693
	Não	50,40	7,41		
Suporte social	Sim	47,48	6,74	-1,519	,129
	Não	47,93	6,45		
Assertividade	Sim	29,89	4,56	-,458	,647
	Não	29,98	4,51		
Empatia	Sim	25,34	3,44	,593	,553
	Não	25,24	3,41		

No entanto, os resultados expostos na tabela anterior mostram que, ao nível da “auto-realização”, já existe uma correlação significativa com o facto de ter ou não cadeiras em atraso ($t=-5,868$; $p=.000$), sendo os alunos com cadeiras em atraso os que apresentam média mais baixa ($\mu=52,39$; $DP=7,06$).

2.1.8. Comparação das competências por percepção do sucesso e do desenvolvimento das capacidades

Sobre a percepção do sucesso e do desenvolvimento no último ano, pretendíamos verificar se o grau de percepção do sucesso escolar e do desenvolvimento das capacidades pessoais, sociais e profissionais está correlacionado com as competências desenvolvidas (cf. Tabela 39).

Tabela 39: Relação entre a percepção de sucesso e as capacidades desenvolvidas

Factores	Sucesso Académico	Capacidades Pessoais	Capacidades Sociais	Capacidades Profissionais
Escala Global	,174(**)	,273(**)	,352(**)	,271(**)
Cooperação	,061(**)	,156(**)	,271(**)	,150(**)
Auto-realização	,282(**)	,320(**)	,269(**)	,322(**)
Auto-estima	,164(**)	,223(**)	,251(**)	,264(**)
Suporte social	,115(**)	,188(**)	,307(**)	,154(**)
Assertividade	,080(**)	,186(**)	,244(**)	,184(**)
Empatia	,117(**)	,223(**)	,301(**)	,207(**)
Spearman's rho ** Correlação significativa para $p=.01$				

Os dados enunciados na tabela anterior mostram correlações moderadas bastantes significativas ($p=.01$) entre sucesso académico, capacidades pessoais, capacidades profissionais e competências desenvolvidas. Relativamente à primeira “sucesso académico” e na segunda “capacidades pessoais” destaca-se a “auto-realização” com o coeficiente mais elevado ($r=.282$ e $r=.320$) respectivamente. Já na terceira “capacidades profissionais” todos os coeficientes são maiores que ($r=.250$). Como podemos verificar pela referida tabelas os coeficientes aumentam do sucesso académico para as capacidades profissionais.

2.1.9. Comparação das competências por percepção da saúde e do bem-estar

Sobre a percepção do bem-estar ao nível da saúde, pretendíamos verificar se a classificação atribuída ao estado de saúde física e mental está correlacionada com as competências desenvolvidas. Os dados das correlações efectuadas entre saúde física, saúde mental e competências desenvolvidas (*cf.* Tabela 40) evidenciam correlações positivas moderadas e significativas ($p=.01$), verificando-se que os coeficientes mais baixos se relacionam com a “empatia” e os coeficientes mais altos estão relacionado com a “auto-estima”.

Tabela 40: Relação entre saúde física, saúde mental e competências desenvolvidas

Factores	Saúde física	Saúde mental
Escala Global	,244(**)	,334(**)
Cooperação	,145(**)	,172(**)
Auto-realização	,232(**)	,326(**)
Auto-estima	,265(**)	,380(**)
Suporte social	,208(**)	,280(**)
Assertividade	,137(**)	,185(**)
Empatia	,118(**)	,172(**)
Spearman's rho ** Correlação significativa para $p=.01$		

Um outro dado extraído é que à medidas que a saúde física e mental passa do estado fraco para o estado excelente (*cf.* Tabela 41), verificamos que os valores médios são mais elevados, ou seja, os dados evidenciam que quanto melhor é a saúde física e mental dos indivíduos, tanto maior é a probabilidade de desenvolver positivamente as diferentes competências.

Tabela 41: Comparação entre saúde física, saúde mental e competências desenvolvidas

Escala	Níveis	Saúde física				Saúde Mental			
		Média	DP	F	p	Média	DP	F	p
Escala Global	Fraco	287,48	31,89	40,424	,000	279,58	36,92	73,668	,000
	Razoável	296,06	31,74			294,08	29,66		
	Bom	301,99	29,32			304,85	27,39		
	Muito Bom	309,89	27,37			313,55	26,51		
	Excelente	325,34	29,47			325,86	29,52		
Cooperação	Fraco	81,92	9,67	18,381	,000	81,85	10,58	20,014	,000
	Razoável	83,93	9,24			83,60	8,98		
	Bom	84,43	8,86			84,79	8,80		
	Muito Bom	85,65	8,95			86,46	8,39		
	Excelente	90,20	8,36			89,46	9,17		
Auto-realização	Fraco	48,92	7,31	33,063	,000	47,08	8,72	70,357	,000
	Razoável	51,70	7,65			51,42	6,95		
	Bom	53,43	6,67			54,05	6,35		
	Muito Bom	55,05	6,42			55,66	6,22		
	Excelente	57,10	7,04			57,75	6,77		
Auto-estima	Fraco	46,80	8,30	46,42	,000	44,00	9,49	97,274	,000
	Razoável	48,51	7,63			47,87	7,16		
	Bom	50,01	7,15			50,74	6,42		
	Muito Bom	52,17	6,61			53,39	6,31		
	Excelente	56,18	6,50			56,47	6,48		
Suporte social	Fraco	44,41	7,49	23,745	,000	43,59	7,69	46,139	,000
	Razoável	46,36	6,59			45,92	6,73		
	Bom	47,61	6,58			48,17	6,01		
	Muito Bom	49,13	5,68			49,57	5,79		
	Excelente	50,53	6,54			51,09	5,97		
Assertividade	Fraco	29,33	5,01	12,670	,000	28,13	5,43	20,360	,000
	Razoável	29,24	4,72			29,13	4,67		
	Bom	29,84	4,38			30,16	4,20		
	Muito Bom	30,46	4,30			30,59	4,27		
	Excelente	31,93	4,55			31,93	4,47		
Empatia	Fraco	24,81	31,89	12,616	,000	23,84	4,05	20,796	,000
	Razoável	24,87	31,74			24,79	3,48		
	Bom	25,11	29,32			25,26	3,16		
	Muito Bom	25,65	27,37			26,00	3,20		
	Excelente	26,87	29,47			26,73	3,61		

Sobre a percepção do bem-estar ao nível do stresse, pretendíamos verificar se o nível de stresse experimentado na vida escolar e o seu impacto no bem-estar está correlacionado com as competências desenvolvidas.

Tabela 42: Relação entre nível e impacto do stresse, e competências desenvolvidas

Factores	Nível de stresse experimentado	Impacto do stresse no bem-estar
Escala Global	-,078(**)	-,146(**)
Cooperação	-,009	-,031
Auto-realização	-,043	-,143(**)
Auto-estima	-,190(**)	-,281(**)
Suporte social	-,079(**)	-,130(**)
Assertividade	-,030	-,071(**)
Empatia	-,018	-,029
Spearman's rho ** Correlação significativa para $p=.01$		

Os dados das correlações efectuadas entre nível de stresse, impacto do stresse e competências desenvolvidas (cf. Tabela 42) evidenciam correlações negativas moderadas significativas ($p=.01$). Verifica-se que os coeficientes mais baixos e não significativos, se relacionam com “cooperação”, e “empatia”, ao nível das duas variáveis e, os coeficientes mais altos estão relacionados com a “auto-estima”. Nota-se, ainda, que a “auto-realização” e a “assertividade” apresentam coeficientes não significativos na variável “Níveis de stresse experimentado na vida escolar”.

3. Discussão dos resultados

Para além dos resultados referidos no capítulo anterior, o tratamento estatístico efectuado permitiu-nos o estudo das hipóteses previamente definidas, nomeadamente as hipóteses 1, 2, 3 e 4, que passaremos a explicitar e a discriminar.

Relativamente à comparação efectuado entre os **sexos**, podemos verificar que existem diferenças significativas nas seis competências analisadas (cf. Tabela 29), surgindo o sexo feminino com valores médios mais elevados nas competências da cooperação ($\mu=82.16$; $DP=8.82$; $t=-8.563$; $p=.000$), da auto-realização ($\mu=44.99$; $DP=6.45$; $t=-6.897$; $p=.000$) e do suporte social ($\mu=44.09$; $DP=6.79$; $t=-7.111$; $p=.000$). Nas restantes competências, é o sexo masculino que apresenta valores médios mais elevados: auto-estima ($\mu=53.63$; $DP=6.97$; $t=15.841$; $p=.000$), assertividade ($\mu=30.75$; $DP=4.45$; $t=3.408$; $p=.001$), empatia ($\mu=25.72$; $DP=3.48$; $t=2.173$; $p=.030$). No estudo de Francisco (2006), realizado com alunos estagiários do ramo educacional, o suporte social também apresenta diferenças significativas entre sexos, surgindo nesse estudo o sexo masculino com valores médios mais elevados.

Ao nível das **idades** também encontramos diferenças significativas ($F=2.470$; $p=.006$), discriminando nesta variável a faixa etária 19 e 20 com a faixa etária de 17 anos (cf. Tabela 30 e Tabela 31). No entanto, é de referir que outros estudos, nomeadamente com alunos do 12.º ano do ensino superior e dos cinco anos do ciclo de estudos do ensino superior, mostram que a idade não interfere no desenvolvimento de competências (Jardim *et al.*, 2006).

Relativamente às **habilitações escolares do pai e da mãe**, apenas encontramos diferenças estatisticamente significativas na relação entre a auto-estima e o pai ($p=.042$) e a mãe ($p=.033$), e entre a assertividade e o pai ($p=.002$). O que nos sugere que esta variável não terá uma influência muito significativa no desenvolvimento das competências transversais dos estudantes (cf. Tabela 32).

Já em relação ao **curso frequentado** encontramos diferenças estatisticamente significativas em quase todas as competências, excepto na assertividade e na empatia, que revelaram valores de $p=.168$ e $.263$, respectivamente (cf. Tabela 33). Possivelmente estes dados levam-nos a inferir que a motivação na frequência do curso pode influenciar o desenvolvimento das competências (Branco, 2004).

Relativamente aos **anos frequentados** constamos que existem diferenças significativas em todas as competências, excepto no suporte social (cf. Tabela 34). Numa análise mais pormenorizada, verificamos que são os alunos do 1.º ano aqueles que apresentam valores médios mais elevados em todas as competências, verificando-se um decréscimo bastante acentuado do 1.º para o 2.º, subindo depois este valor gradualmente do 2.º para o 3.º e 4.º anos. No 5.º ano mantêm-se os valores médios mais ou menos idênticos aos do 4.º ano.

Os alunos que frequentam o **ensino público** apresentam valores médios mais baixos do que os seus colegas do **ensino privado**, em todas as competências no nosso estudo (cf. Tabela 35). Este é um dado exploratório obtido que não encontramos referido na consulta que efectuamos para a revisão da literatura para esta investigação. No entanto, consideramos um dado interessante a ter em consideração em futuras investigações.

No que respeita à comparação entre o **ensino politécnico e universitário**, também foram encontradas diferenças significativas em todas as competências, excepto na empatia (cf. Tabela 36). Nestas competências, os alunos do ensino superior politécnico apresentam valores médios mais elevados do que os seus colegas do ensino universitário. Dados semelhantes foram encontrados por outros investigadores,

nomeadamente no estudo de Francisco (2006), relativamente ao suporte social, onde se verificou diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos, sendo que os alunos do ensino politécnico também apresentavam valores médios mais elevados do que os do universitário. Investigações posteriores poderão averiguar as razões que justificam esta diferença.

Sobre as **notas de acesso**, verificamos não existirem diferenças estatisticamente significativas, excepto na cooperação e na auto-estima (*cf.* Tabela 37). No entanto, verificamos que quem apresenta valores médios mais elevados na auto-estima são os com notas entre 10 e 13. Daqui podemos inferir que as notas de acesso têm uma influência a longo prazo sobre a aptidão dos estudantes para cooperarem com os demais e para se avaliarem positivamente. Relativamente à auto-estima daqui também podemos deduzir que não são as notas elevadas que determinam a subida da auto-estima.

Já ao nível do ter ou não **cadeiras em atraso**, só foram encontradas diferenças significativas ao nível da auto-realização, onde aqueles que não tem cadeiras em atraso apresentam valores médios mais elevados do que os seus colegas (*cf.* Tabela 38). A consecução dos objectivos pessoais leva ao sentimento de realização, dado que é confirmado pelos vários estudos sobre esta competência.

A Tabela 39 mostra que existe uma relação positiva e significativa (correlação significativa para $p=.01$) entre sucesso académico e o **desenvolvimento de competências**, tanto ao nível pessoal, como social e profissional. Estes dados estão de acordo com os vários estudos sobre a importância do desenvolvimento de competências transversais para a consecução do sucesso académico (Almeida, 1993, 1998, 2005; Tavares, 1996, 2001, 2002, 2003; Tavares *et al.*, 1996; Tavares & Santiago, 2000; Hart, 1996; Bell, 1996; Pereira, 1997, 2005; Bessa, 2006; Dias, 2006; Bastos, 1993, 1998, 2000; Bastos, Silva & Gonçalves, 2000; Jardim & Pereira, 2006).

Relativamente à **saúde física e mental** também verificamos um aumento progressivo em relação ao desenvolvimento das competências, existindo também uma relação positiva e significativa. Também Moreira e Melo (2005), num estudo sobre o tratamento e a prevenção da saúde mental, concluem da importância de se investir no desenvolvimento de competências para a aquisição de níveis aceitáveis de saúde psicológica. Por sua vez, Francisco (2006) concluiu que a satisfação com o estágio está correlacionado negativamente com o stress experimentado; o mesmo autor também constatou que o suporte social está correlacionado, aumentando este à medida que a saúde física e mental aumenta. O que significa que quanto maior é o suporte social

menor são os níveis de stresse experimentados e os problemas de saúde física e mental, como confirmam também os estudos de Ribeiro (1999).

O **impacto do stresse** também influencia o rendimento e o desenvolvimento de competências (Pereira, 1997, 2005; Francisco, 2006). Assim, podemos afirmar que quanto maior é o nível de stresse vivenciado pelo indivíduo, menor é a sua aptidão para desenvolver as competências em análise. As razões que justificam este facto prendem-se com a disponibilidade da pessoa para efectivar o desenvolvimento dessas mais valias.

Considerando a globalidade dos resultados que obtivemos com o estudo do QCIIP, julgamos poder avançar com a descrição do perfil de desenvolvimento das competências transversais do estudante bem sucedido no ensino superior. Para elaborarmos o referido perfil tivemos em consideração a pontuação média de cada item do QCIIP, e seleccionamos aqueles indicadores que apresentaram *scores* mais elevados em cada uma das suas dimensões. Assim, em cada uma das competências atribuídas, com valores médios em termos de pontuação nos diferentes itens da escala, encontramos 24 indicadores que julgamos caracterizar o perfil do estudante bem sucedido, como consta da Ilustração 2.

Ilustração 2: Perfil de desenvolvimento das competências transversais do estudante bem sucedido no ensino superior

<p>Cooperação</p> <p>Desenvolve novas ideias em grupo. Gosta de colaborar com os colegas. Acolhe de uma forma simpática.</p>	<p>Auto-realização</p> <p>Tem objectivos claros. Desenvolve sempre mais as suas capacidades. Os seus pais costumam apreciar o que ele faz.</p>
<p>Auto-estima</p> <p>Luta até atingir os seus objectivos. Consegue superar as adversidades. Gosta de si como é.</p>	<p>Suporte social</p> <p>É apoiado pela família. Relaciona-se bem com os seus colegas. Sente-se apoiado por quem lhe está mais próximo.</p>
<p>Assertividade</p> <p>Defende os seus direitos. Fala num tom de voz claro e audível. Quando se sente ofendido, manifesto-o.</p>	<p>Empatia</p> <p>Apercebe-se dos sentimentos dos interlocutores. Percebe as intenções de quem vem falar com ele. É considerado como alguém acessível.</p>

Resumindo, um estudante bem sucedido no ensino superior distingue-se por ser competente, cumulativamente na cooperação, na auto-realização, na auto-estima, no

suporte social, na assertividade e na empatia. Em primeiro lugar, e ao nível da cooperação, evidencia-se pela sua capacidade de desenvolver novas ideias em grupo, por gostar de colaborar com os colegas e por os acolher de uma forma simpática (*cf.* Tabela 8); em segundo lugar, ao nível da auto-realização, sobressai por ter objectivos claros, desenvolver contínua e progressivamente as suas capacidades e pelos seus pais apreciarem, habitualmente, aquilo que realiza (*cf.* Tabela 9); em terceiro lugar, ao nível da auto-estima, distingue-se pela sua aptidão para lutar até atingir os seus objectivos, por conseguir superar positivamente as adversidades, as crises e as dificuldades com que se depara, e por gostar de si como é (*cf.* Tabela 10); em quarto lugar, ao nível do suporte social, demonstra ser apoiado pela própria família, por estabelecer relacionamentos positivos com os seus colegas e por se sentir apoiado por quem lhe está mais próximo (*cf.* Tabela 11); em quinto lugar, ao nível da assertividade, caracteriza-se por saber defender os seus direitos, por falar num tom de voz claro e audível e por manifestar quando se sente ofendido por alguém (*cf.* Tabela 12); finalmente, ao nível da empatia, atesta capacidade para se aperceber dos sentimentos dos seus interlocutores, para perceber as intenções de quem vem falar com ele e é considerado, nos seus contactos sociais, como alguém acessível (*cf.* Tabela 13).

4. Conclusão do estudo das competências

Este estudo permitiu-nos **identificar as competências que um programa de intervenção** para estudantes do ensino superior deve contemplar com vista à promoção do sucesso académico. Efectivamente, julgamos que uma das mais valias principais deste instrumento advém do facto de através dele termos identificado os factores que avaliam as competências transversais dos estudantes do ensino superior, sendo eles a cooperação, a auto-realização, a auto-estima, o suporte social, a assertividade e a empatia. Destes dados inferimos que é nestas seis dimensões que devem ser investidos esforços para a promoção do sucesso académico, através de acções de formação focalizadas no aperfeiçoamento destas competências transversais.

Do estudo das **relações entre as seis competências em análise e as variáveis** de identificação demográfica, de identificação sociofamiliar, de identificação académica, de rendimento escolar, de percepção do sucesso e do desenvolvimento de capacidades no último ano, e de percepção do bem-estar apurámos várias conclusões, que passamos a explicitar.

Em primeiro lugar, podemos concluir que, quando relacionamos o **género com as competências na escala global** (todos os itens considerados), não se verificam diferenças entre homens e mulheres; daqui inferimos que estas competências devem ser fortalecidas tanto junto de estudantes do género masculino como feminino. Todavia, quando relacionamos os sexos com cada uma das competências, aí já encontramos diferenças significativas, nomeadamente na “cooperação”, na “auto-realização” e no “suporte social”, onde o género feminino mostra ser detentor de maiores capacidades; na “auto-estima”, na “assertividade” e na “empatia”, são os homens que revelam índices de melhor desempenho. Assim, consideramos de toda a conveniência ter estes dados em conta quando realizamos intervenções nesta área, dando particular atenção às competências que uns e outros têm mais e menos desenvolvidas.

Em segundo lugar, aferimos que, segundo esta escala, quanto mais elevados são os índices de desenvolvimento nestas competências maior é a percepção do sucesso, e do desenvolvimento das capacidades pessoais, sociais e profissionais.

Relativamente à **percepção do sucesso académico**, estes dados comprovam a tese que vimos defendendo desde o início deste estudo, que se consubstancia na apologia do desenvolvimento de competências transversais como meio privilegiado para intervir no sentido de coadjuvar os estudantes na promoção do seu êxito a curto, a médio e a longo prazo. Ora, com este estudo confirma-se a estreita conexão entre o sucesso dos estudantes do ensino superior e a sua apetência ao nível das competências da cooperação, da auto-realização, da auto-estima, do suporte social, da assertividade e da empatia.

Sobre as **capacidades pessoais**, os resultados deste estudo evidenciam a sua conexão com as competências apreciadas, tanto na sua globalidade como individualmente. Efectivamente, consideramos que os factores identificados traduzem algumas das dimensões intrapessoais fundamentais do desenvolvimento humano integral dos estudantes do ensino superior a considerar numa intervenção que vise a promoção do sucesso académico.

Sobre as **capacidades sociais**, os dados mostram a ligação estreita entre estas e as competências avaliadas. Daqui concluímos que o sucesso dos estudantes está correlacionado com as suas capacidades de relacionamento. Pensamos que este facto se justifica por os alunos mais bem sucedidos no desenvolvimento das competências transversais serem aqueles que melhor dominam a “arte” de saber conviver e de viver com os outros. Daí inferimos a importância de ser dada particular atenção aos processos

de transição do ensino secundário para o ensino superior e o acompanhamento do consequente processo de adaptação e de integração dos estudantes na comunidade académica.

A correlação entre os dados das **capacidades profissionais**, consideradas na sua generalidade, e as competências analisadas justifica-se pela importância que as competências profissionais têm no desempenho quotidiano dos próprios estudantes, o que vai influenciar determinantemente o seu bem-estar e o sentimento de estar a ser bem sucedido.

Assim, constatada a existência de uma correlação significativa entre o sucesso académico e os três âmbitos de desenvolvimento das competências que trabalhamos ao longo de toda esta investigação – intrapessoal, interpessoal e profissional – julgamos assegurada a pertinência do investimento em intervenções que promovam as competências transversais quando visamos a promoção do sucesso académico.

Em terceiro lugar, a aplicação do QCIIP e a sua consequente análise permitiram-nos concluir da existência de uma relação estreita entre a classificação atribuída ao **estado de saúde física e mental**, e as seis competências identificadas. Os dados das correlações efectuadas entre a saúde física e a saúde mental, e os níveis de desenvolvimento das competências evidenciam correlações positivas moderadas bastantes significativas, verificando-se que os coeficientes mais baixos se relacionam com a “empatia” e os coeficientes mais altos estão relacionado com a “auto-estima”. Os resultados obtidos também evidenciaram que quanto melhor é a saúde física e mental dos indivíduos, tanto maior é a probabilidade de desenvolverem positivamente as diferentes competências. Assim, julgamos que poderemos constatar ganhos em termos de saúde física e mental quando implementamos intervenções cujos conteúdos programáticos se focalizem nestas seis competências.

Em quarto lugar, também podemos concluir que entre o grau de desenvolvimento das competências e a **percepção do nível de stresse experimentado** na vida académica existe uma correlação significativa, tanto na escala global, como nas competências da auto-estima e do suporte social, não se verificando o mesmo em relação às outras quatro competências. Ora, estes dados permitem-nos afirmar que as aptidões em estudo habilitam os estudantes a lidarem positivamente com o stresse experimentado na sua vida quotidiana. Além disso, indicam que quem tem índices mais elevados de auto-estima e de suporte social consegue ser melhor sucedido na resolução dos problemas que originam experiências de stresse. Por isso, as intervenções que

visem a superação positiva das situações stressantes devem incidir sobre o treino destas competências na sua globalidade e, sobretudo, nas áreas da auto-estima e do suporte social.

Quando analisamos a correlação entre a escala na sua globalidade e o **impacto do stresse no bem-estar** dos alunos, concluímos que existe uma interdependência tanto ao nível da escala global, como ao nível da auto-realização, da auto-estima, do suporte social e da assertividade. Estes dados permitem-nos afirmar que um dos modos de investir no bem-estar dos alunos consiste em trabalhar os seis factores identificados através desta escala, reservando particular atenção ao trabalho focalizado nas quatro competências referidas anteriormente (auto-realização, auto-estima, suporte social e assertividade).

Em quinto lugar, constatamos que o desenvolvimento das competências é influenciado pelo facto de um aluno frequentar o ensino público ou o privado, o ensino politécnico ou universitário.

Relativamente ao **tipo de instituição frequentada**, os resultados evidenciam que os alunos do ensino privado possuem índices de desenvolvimento de competências mais elevados do que os do ensino público, tanto na escala global como em cada uma das competências. Julgamos que este facto se justifica por o ensino particular se distinguir pelo investimento no acompanhamento personalizado dos seus estudantes, tarefa que é realizada tanto pelos professores como por organismo criados para o efeito; pelo investimento dos alunos na própria formação integral e transversal, uma vez que sentem a premência de serem bem sucedidos no mercado de trabalho actual; pela filosofia de sucesso e de exigência veiculada pela própria instituição e pelos próprios pais dos estudantes.

Sobre o **nível de ensino frequentado**, concluímos que existem diferenças significativas entre os alunos do politécnico e da universidade, sendo os do politécnicos os que manifestam índices de desenvolvimento das competências mais elevados. Encontramos as razões para justificar a evidência destes dados no facto de os politécnicos serem mais pragmáticos do que teóricos e exigirem a realização de trabalhos práticos em grupo, o que possibilita uma grande interacção entre os alunos e o consequente desenvolvimento das competências relacionais; além disso, julgamos que os estudantes nestas circunstâncias sentem-se mais realizados do que quando estão inseridos em cursos mais teóricos. Todavia, é de referir que na subescala “empatia” não se registaram diferenças significativas, significando que o desenvolvimento desta

competência não está correlacionado com o facto de o aluno frequentar o ensino politécnico ou universitário.

Em sexto lugar, esta investigação permitiu-nos concluir que, relativamente à nossa amostra, as **habilitações dos pais** influenciam o nível de desenvolvimento das competências da auto-estima, da assertividade e da empatia; no entanto não se verificou uma interferência daquele tipo de habilitações com a escala global, a cooperação, a auto-realização e o suporte social. Consideramos que este deve ser um tema de ulteriores investigações para podermos assegurar a validade destes dados, uma vez que é reconhecida a influência da formação dos pais no desenvolvimento dos filhos. No entanto julgamos poder justificar este facto com a hipótese de estas serem competências que estão para além da educação familiar, o que corrobora ainda mais a necessidade destas aptidões serem trabalhadas durante o período de formação académica. Além disso, é de referir que as habilitações dos pais, tanto do pai como da mãe, influenciam o nível de desenvolvimento da auto-estima; isto significa que a avaliação que os alunos fazem de si mesmos é induzida pelo grau de escolaridade dos progenitores. Por isso, julgamos que esta informação deve ser tida em consideração quando se pretende intervir para fortalecer a auto-estima dos estudantes, deslocando o motivo desta competência para a pessoa em si do aluno e não tanto para factores externos a ele, como são os sociofamiliares. Podemos concluir, ainda, que as habilitações do pai influencia de um modo muito significativo o nível de desenvolvimento atingido pelos estudantes no âmbito da assertividade e da empatia. Este facto justifica-se, possivelmente, pelo facto de as habilitações escolares da figura paterna determinarem a capacidade de um estudante defender, ou não, os seus próprios direitos e de escutar activamente, ou não, os demais. Neste caso, consideramos muito pertinente diligenciar actividades que visem o fortalecimento da assertividade e da empatia junto de estudantes cujos progenitores masculinos tenham baixos índices de escolaridade.

Em sétimo lugar, concluímos que o facto de um aluno ter **disciplinas em atraso** só influencia significativamente os seus índices de auto-realização, não sendo determinante a esse facto no desenvolvimento das outras competências em análise. Daqui podemos inferir que os estudantes com cadeiras em atraso sentem-se não tanto realizados como os seus pares que conseguem ter notas positivas em todas as cadeiras. Assim, entre as competências a investir mais com os estudantes que têm cadeiras em atraso destacamos a da auto-realização.

Sumariamente, podemos afirmar, com base nos resultados obtidos através deste estudo, que o desenvolvimento das competências transversais, nomeadamente as da cooperação, da auto-realização, da auto-estima, do suporte social, da assertividade e da empatia, permite um investimento sustentável no sucesso académico e na activação do desenvolvimento das capacidades pessoais, sociais e profissionais dos estudantes. Além disso, intervir nestas competências significa melhorar a saúde física e mental, reduzir os níveis de stress experimentados na vida quotidiana e otimizar a experiência subjectiva de bem-estar dos estudantes do ensino superior. Deste modo, identificamos cinco áreas privilegiadas onde se conseguem ganhos significativos através da intervenção que vise as referidas competências em pesquisa: o sucesso académico, a saúde física e mental, o stress e o bem-estar.

Capítulo 10

Estudo da construção e aplicação do programa de desenvolvimento de competências

Introdução

Depois de termos explorado e identificado as competências necessárias para os alunos serem bem sucedidos no processo de transição e adaptação do ensino secundário para o ensino superior e após termos construído, validado e aplicado um instrumento de medida das competências transversais necessárias para ser bem sucedido no ensino superior, estamos na posse das dimensões do desenvolvimento de competências que devem ser trabalhadas para a superação do problema do insucesso académico. Nesse sentido, resta-nos percorrer a última etapa desta investigação, que tem como objectivo geral construir, aplicar e avaliar um programa piloto junto de estudantes do ensino superior, para o desenvolvimento de competências transversais promotoras do sucesso académico, que designamos por “Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais” (PDCIIP). Este objectivo geral desdobra-se nos seguintes objectivos específicos:

- Construir um programa, para uma intervenção em grupo, como estratégia para desenvolver competências transversais promotoras do sucesso académico.
- Aplicar o programa construído junto de um grupo experimental, recorrendo também a um grupo de controlo, grupos estes que serão compostos por estudantes do ensino superior, e que serão avaliados e comparados antes e após intervenção.
- Avaliar a satisfação das expectativas dos participantes, a evolução verificada em cada uma das competências e na globalidade do programa, a eficácia das estratégias educativas propostas e os seus efeitos posteriores.
- Propor um modelo integrativo e eclético de desenvolvimento de competências transversais sob a forma de intervenção em grupo com vista à promoção do sucesso no ensino superior.

Estes objectivos implicam desenhar um programa que, de um modo intencional, coerente, fundamentado, planeado e sistemático, efective uma intervenção como resposta aos problemas descritos. Por conseguinte, a partir de uma abordagem científica, pretendemos interferir no desenvolvimento das competências dos estudantes do ensino superior com a intenção de modificá-las, tendo em conta uma situação de partida, uma mudança a implementar e um processo de interferência.

A situação de partida já é sobejamente conhecida pelo que expusemos anteriormente sobre os dois estudos empíricos que efectuámos e sobre a revisão da literatura atinente ao estudo epidemiológico do sucesso académico. Efectivamente, existem diversos argumentos que justificam a necessidade de os estudantes do ensino superior desenvolverem competências transversais. Os índices elevados do insucesso escolar, as dificuldades de aprendizagem e o consequente stresse durante o período de exames, o grau de abandono dos cursos universitários, entre muitos outros problemas, pensamos serem originados por um conjunto de situações da vida dos estudantes que exigem a detenção de algumas competências fundamentais que lhes permitam enfrentá-las positivamente.

A mudança que se pretende implementar é superar esta situação de insucesso para se chegar à situação ideal alvejada, ou seja, ao sucesso académico. Para o conseguirmos, optámos por actuar através de um programa de intervenção, que se consubstancia num conjunto de acções e de recursos desenhados e implementados intencional e sistematicamente, com o propósito de otimizar o desenvolvimento das competências transversais dos estudantes do ensino superior.

O processo de interferência foi desenhado tendo em conta o facto de as competências identificadas no estudo anterior implicarem o modo como a pessoa se relaciona consigo mesma e com os outros. Sendo assim, o programa foi planificado como uma intervenção em grupo, facto que exigiu delinear abordagens adequadas, nomeadamente a opção por sessões presenciais de grupo e auto-registos individuais, a definição de um itinerário de sessão que facilitasse a efectivação do desenvolvimento das competências, a selecção de actividades adequadas ao grupo em causa e a definição de um tipo de liderança que permitisse a consecução dos objectivos predefinidos.

Tendo em conta o âmbito científico em que nos situamos, pretendemos apresentar e justificar neste estudo o modo como construímos esta intervenção, de tal modo que ela possa ser rigorosamente replicada por outros investigadores, em circunstâncias semelhantes. Tal é possível através da explanação e justificação das decisões tomadas em relação a numerosos aspectos do processo e dos procedimentos, que compõem o denominado desenho do programa de intervenção.

Para tal, numa primeira etapa deste estudo explicitaremos o modo como construímos o programa, apresentando o referencial teórico subjacente, os objectivos a atingir, os conteúdos a desenvolver, a metodologia a aplicar, a avaliação a efectuar e a planificação das sessões. Numa segunda etapa, e sempre com a preocupação de

cientificidade de um estudo de tipo “quasi-experimental”, apresentaremos as decisões tomadas acerca da recolha e análise de dados tendo em vista a avaliação rigorosa dos efeitos logrados através do programa, o que nos permitirá verificar a viabilidade e a eficácia das estratégias educativas propostas para o desenvolvimento das competências transversais, nomeadamente através do confronto entre os resultados obtidos com o grupo experimental e com o grupo de controlo.

Resta afirmar, nesta introdução, que ao longo de todo o processo inerente a este programa, experimentamos algumas dificuldades. Se para a construção de questionários já existe uma metodologia bastante padronizada entre nós, no que diz respeito à elaboração de programas deste género, tal já não é tão evidente. Por isso, vimo-nos compelidos a investigar na literatura estrangeira o assunto, a consultar especialistas nesta área e a assumir os riscos que uma opção inovadora como esta acarreta. No entanto, dado que a intervenção foi sempre, para nós, um estímulo desafiador e entusiasmante, foi muito gratificante desenhar, aplicar e avaliar este estudo.

A. CONSTRUÇÃO DO PROGRAMA

1. Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (PDCIIP)

A elaboração do “Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais” (PDCIIP) envolveu várias opções relativas ao referencial teórico subjacente, aos objectivos a atingir, aos conteúdos a desenvolver, à metodologia a aplicar, à avaliação a efectuar antes, durante e após a intervenção, e à planificação das sessões a executar. Antes de explicitarmos cada um destes parâmetros, importa referir que, tendo em conta a complexidade do problema abordado e a pluralidade das dimensões que pretendemos atingir, optámos por desenhar o programa pautando-nos pelo ecletismo, quer teórico quer prático.

1.1. Racional teórico da intervenção

Uma característica essencial dos programas é propor uma acção fundamentada em teorias ou modelos que expliquem os principais aspectos da intervenção, destacando-se três tipos de fundamentos teóricos: as teorias que explicam o problema, as teorias ou modelos que explicam o tipo de intervenção e os modelos curriculares que servem para organizar a aprendizagem. Tendo em conta o desenvolvimento apresentado durante a revisão de literatura que realizámos na primeira parte desta investigação, passamos a indicar, sumariamente, o racional teórico em que nos baseamos.

Relativamente aos fundamentos explicativos do problema a tratar, eles situam-se sobretudo, nas áreas da psicologia do desenvolvimento e da psicologia da educação, e os seus contributos para a compreensão do desenvolvimento do jovem adulto, do sucesso académico e do desenvolvimento de competências. As teorias que elegemos para explicar o desenvolvimento jovem adulto e a promoção do sucesso académico foram, essencialmente, as teorias contextual-dialécticas, que possibilitam o enquadramento global do tema (Baltes & Danish, 1980; Baltes, 1985), e a teoria do desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior, que fornece os vectores e as competências a ter em conta neste processo (Chickering & Reisser, 1993).

Os fundamentos do tipo de intervenção que desenhámos encontram-se, principalmente, na abordagem cognitivo-comportamental (Beck, 1997; Corey, 2000; Gonçalves, 2000, 2004), que elegemos como o racional teórico a privilegiar para a consecução dos objectivos deste estudo, tanto nas intervenções em grupo como nas propostas de tarefas individuais. No entanto, a linha humanista, nomeadamente a abordagem rogeriana (Rogers, 1985, 1986), com a sua perspectiva do desenvolvimento do potencial humano, com a sua análise da evolução dos grupos de encontro e com a sua proposta de aprendizagem experiencial, também justifica algumas das nossas opções. Além disso, dada a nossa formação e actuação nas últimas duas décadas, na elaboração deste programa fundamentamo-nos na abordagem científica da animação sociocultural, nomeadamente nos seus contributos metodológicos (Jardim, 2003).

Entre os modelos existentes para a planificação e o desenvolvimento do PDCIIP, optámos por fundamentar, com as devidas adaptações, a nossa intervenção no modelo de optimização evolutiva de Viguer (2004), no modelo de intervenção psicopedagógica e social de Álvarez Rojo (2002) e no modelo de animação sociocultural de Jardim (2003). É de referir que o primeiro modelo citado se baseia no processo de solução de problemas de Bloom (1996) e no modelo de planificação e desenvolvimento de uma intervenção de

Clemente (1993); privilegamos o modelo de Viguer (2004), pois enquadra-se, tal como o nosso programa, na área da optimização do desenvolvimento e, cumulativamente, parece-nos bastante validado cientificamente, uma vez que vários estudos têm sido realizados a partir dele, nomeadamente investigações no âmbito das várias etapas do ciclo do desenvolvimento humano.

1.2. Metas e objectivos a atingir

Um programa supõe, como afirmámos, uma acção planificada segundo princípios lógicos e educativos, para serem conseguidos os resultados previstos, o que é viabilizado através do contributo da tecnologia educativa (Pellerey, 1994, 1999). Nesse sentido, e tendo em conta as muitas necessidades identificadas nos destinatários deste programa, seleccionamos algumas que consideramos prioritárias e, conseqüentemente, estabelecemos um conjunto de objectivos prioritários, que especificam o que os destinatários deverão ser capazes de realizar no fim da intervenção (Jardim, 2003).

Existe uma interligação entre objectivos e metas, definindo-se estas como os objectivos temporalizados. No nosso caso, cada um dos objectivos gerais constitui uma meta, sendo que a consecução de uma meta posterior pressupõe atingir uma anterior. Deste modo, as metas fazem referência aos resultados intermédios ou finais que os destinatários do programa deverão alcançar.

Centrando-nos no programa em construção, o resultado final que pretendemos obter é promover o sucesso académico. Para isso, focalizamo-nos na prevenção dos efeitos nocivos do fracasso académico e no desenvolvimento de competências transversais, pretendendo contribuir, deste modo, para o sucesso e o bem-estar pessoal, social e profissional a curto, a médio e a longo prazo. Conseqüentemente, os efeitos do desenvolvimento de competências com e junto de estudantes do ensino superior pressupõem os seguintes resultados:

- **A curto prazo** pretende-se que nos estudantes se verifique: o aumento dos pensamentos realistas e funcionais, o aumento das relações interpessoais satisfatórias, o aumento do grau de bem-estar e de satisfação pessoal, social e profissional, e o melhoramento do rendimento académico;
- **A médio prazo** espera-se obter resultados no sentido de: uma melhor gestão dos conflitos intra e interpessoais, um aumento da aptidão para enfrentar

positivamente situações de ansiedade e de stresse, uma melhor adaptação académica, social e familiar, e um aumento da saúde física e mental;

- **A longo prazo** almeja-se que os participantes tenham maior probabilidade de sucesso pessoal, social e profissional.

Estes efeitos serão auferidos na medida em que os participantes, no final do programa, forem capazes de:

1. Colaborar eficazmente em grupos de trabalho.
2. Activar potencialidades individuais no sentido da auto-realização.
3. Fazer uma avaliação positiva de si mesmo.
4. Implementar modos eficazes de apoiar e de ser apoiado.
5. Desenvolver a capacidade de expressar assertivamente opiniões, sentimentos, necessidades e insatisfações.
6. Desenvolver a aptidão da escuta empática.

Estes seis parâmetros correspondem aos objectivos gerais do PDCIIP. Por sua vez, destes derivam os objectivos específicos, que serão apresentados no momento da planificação de cada uma das sessões.

Resta afirmar que os objectivos desempenham um papel determinante e fulcral na construção de um programa, uma vez que é necessário tê-los em consideração em todas as etapas sucessivas da programação. Antes de mais, influenciam a escolha dos conteúdos a aprofundar, já que conferem critérios para o que é essencial os destinatários reterem; depois, influenciam a selecção dos métodos, pois exigem a escolha daqueles que são mais eficazes e eficientes na sua consecução; e, ainda, determinam que instrumentos de avaliação mais se adequam à verificação do grau em que os mesmos foram atingidos.

A **hipótese** que colocamos para este estudo foi: “A participação num programa de intervenção aumenta a percepção do desenvolvimento de competências, podendo-se verificar diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo”.

1.3. Conteúdos a desenvolver

Um programa de intervenção, geralmente, aborda determinadas temáticas para proporcionar informação aos destinatários, a fim de que estes possam superar certos problemas e assumam determinados comportamentos em situações específicas. Por isso, quando se desenha um programa impõe-se seleccionar e organizar um conjunto de conteúdos, que serão o foco do ensino e da aprendizagem.

No nosso caso, a temática são as competências transversais, e destas, optámos por trabalhar as seis dimensões identificadas no estudo da construção e validação do questionário das competências, conforme apresentámos no capítulo anterior, sendo que também já as discutimos aquando da revisão da literatura. Concretizando, para trabalharmos o desenvolvimento do jovem adulto no âmbito das competências transversais promotoras do sucesso académico, focalizamo-nos nas competências da cooperação, da auto-realização, da auto-estima, do suporte social, da assertividade e da empatia (*cf.* Anexo 16; Anexo 17; Ilustração 3).

Ilustração 3: Diagrama das competências desenvolvidas através do programa



Tendo em conta a revisão da literatura que fizemos, a análise da situação que apresentámos anteriormente e a nossa visão relativamente às competências necessárias para ser bem sucedido no ensino superior, consideramos que os conteúdos do PDCIIP estão profundamente interligados em três grandes áreas temáticas: competências intrapessoais, interpessoais e profissionais (Jardim & Pereira, 2006).

As **competências intrapessoais** referem-se às capacidades para operacionalizar conhecimentos sobre o “eu”, atitudes positivas para consigo mesmo e habilidades para gerir os dinamismos intrapsíquicos, de modo a ser bem sucedido na vida pessoal. Pressupõem a promoção do potencial interior, a optimização dos recursos internos e a percepção de si mesmo. São a base das relações interpessoais e do desempenho profissional e são a fonte do bem-estar e da saúde mental.

As **competências interpessoais** consistem nas capacidades para operacionalizar conhecimentos sobre os outros, atitudes positivas para com eles e habilidades para gerir as interações, de modo a ser bem sucedido na vida social. Pressupõem a faculdade para estabelecer relações, a optimização dos recursos sociais e a percepção dos outros. Na sociedade actual, são muito necessárias para o confronto face à complexidade das interações.

As **competências profissionais** reportam-se às capacidades para operacionalizar conhecimentos técnicos de uma profissão, atitudes positivas de desempenho e de relacionamento, e aptidões para executar tarefas específicas, de modo a ser bem sucedido na vida profissional. Pressupõem a habilidade para desempenhar eficazmente tarefas específicas e a optimização dos recursos profissionais. São imprescindíveis num contexto de crise, como o que se verifica no mercado do trabalho contemporâneo, bem como num contexto de competitividade e de avaliação do desempenho.

Dada a interdependência entre estas três áreas de competências, optámos por não especificar quais são as competências próprias de cada área, uma vez que todas (cooperação, auto-realização, auto-estima, suporte social, assertividade e empatia) são competências imprescindíveis tanto no âmbito intrapessoal, como interpessoal e profissional, qualificando os comportamentos manifestados na globalidade da vida de uma pessoa.

1.4. Metodologia da intervenção do programa

Sendo esta uma investigação de tipo “quasi-experimental”, em primeiro lugar, importa referir que a metodologia de investigação que empregaremos baseia-se na avaliação antes e após a intervenção, como podemos visualizar no diagrama do tipo de desenho que aplicaremos (Ilustração 4).

Ilustração 4: Diagrama do tipo de desenho da investigação

<i>Grupo experimental 1</i> <i>Grupo experimental 2</i>	Observação 1	X	Observação 2
<i>Grupo de controlo 1</i> <i>Grupo de controlo 2</i>	Observação 3	–	Observação 4
	<i>Pré-teste</i>	<i>Intervenção</i>	<i>Pós-teste</i>

Em segundo lugar, o PDCIIP define-se como uma intervenção em grupo que procura o crescimento pessoal e a aquisição de competências relacionais e profissionais, baseando-se, para isso, na abordagem cognitivo-comportamental, no movimento humanista e na animação sociocultural de grupos. Os laboratórios temáticos em que se operacionaliza versam sobre a informação, a discussão e a aquisição de competências, numa perspectiva pedagógico-educacional. Como tal, recorreremos à intervenção em grupos primários.

Em terceiro lugar, podemos dizer que é também uma investigação de tipo longitudinal, atendendo a que se processa a avaliação dos indivíduos após dois meses da realização do programa.

Para uma conceptualização, justificação e definição da metodologia escolhida, passamos a definir a intervenção em grupo, as actividades e estratégias, a dinâmica estrutural das sessões, os recursos e aspectos logísticos, os princípios éticos e deontológicos, e as potenciais áreas problemáticas na aplicação do programa.

1.4.1. Intervenção em grupo

É através do grupo que o PDCIIP promove o desenvolvimento de competências, ou seja, é o espaço privilegiado de aprendizagem, de formação e de treino. Efectivamente, a intervenção em grupo tem apresentado vantagens significativas em relação a outras modalidades, como por exemplo o atendimento individual, dado que a participação num grupo possibilita experiências profundas de auto e hetero conhecimento, através do envolvimento de todas as dimensões da pessoa: pensamentos e opiniões, emoções e desejos, passado e futuro, vida familiar e profissional.

Por grupo entende-se um “conjunto dinâmico constituído por um número reduzido de pessoas que se sentem mutuamente interdependentes na criação de uma plataforma relacional e nos objectivos a atingir” (Jardim, 2003: 46). Nesta definição destacam-se três aspectos, os quais, no momento da operacionalização do programa, têm uma influência determinante na qualidade do trabalho a realizar: as pessoas (recurso principal), as interacções (baseadas na palavra “falada” face-a-face, na comunicação transparente, no acesso directo à expressão verbal e não verbal dos interlocutores) e o estar juntos com um certo grau de estabilidade (que viabiliza o desenvolvimento das potencialidades de cada um dos seus membros e o aprofundamento das forças que brotam dos mecanismos formativos gerados pelo grupo).

Se os grupos terapêuticos se constituem com o objectivo de resolver determinado problema de saúde mental ou psicológica (Guerra & Lima, 2005), os grupos não terapêuticos procuram otimizar o desenvolvimento pessoal, social e profissional, devendo-se, para isso, definir várias das suas características, nomeadamente a população alvo que será abrangida, a homogeneidade do grupo, o regime de funcionamento, o tamanho do grupo, a duração do grupo, (a duração das sessões e o tipo de liderança a activar.

1. **População alvo:** os destinatários do PDCIIP são os estudantes que se encontram a frequentar, à altura da implementação do programa, o ensino superior, tanto no âmbito politécnico como universitário, o que nos leva a constatar que a sua idade varia entre os 18 e os 27 anos.
2. **Homogeneidade do grupo:** o grupo será homogéneo relativamente ao indicador “população alvo” e ao facto de não se pretender trabalhar aspectos problemáticos da saúde mental ou psicológica dos destinatários, e também quanto ao facto dos indivíduos viverem nas residências universitárias dos

Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra, mas será heterogéneo em relação a várias características, tais como sexo, curso, idade e naturalidade.

3. **Grupo fechado:** uma vez constituído o grupo de formação, este funcionará em regime fechado, não permitindo a entrada de outros participantes, uma vez que esta é a forma mais adequada para o seu desenvolvimento e coesão, no sentido dos seus elementos poderem estabelecer interações cada vez mais profundas e autênticas.
4. **Tamanho do grupo:** o grupo será constituído por 12 a 25 estudantes, podendo ser mencionado como grupo primário, com um número limitado, com relações interpessoais próximas e com objectivos comuns, diferenciando-se, assim, de um grupo secundário, caracterizado por ser um conjunto indefinido de pessoas. Esta opção justifica-se pelo facto de que, se o número de membros do grupo for superior ao indicado, perde-se a profundidade da relação; por outro lado, se for menor, esbate-se a riqueza do confronto com a diversidade e a pluralidade de experiências partilhadas. É de referir que o recurso precioso de um grupo assenta nas pessoas que o constituem, com as suas características próprias, com um “nome” e uma “história”, e com determinadas competências mais ou menos desenvolvidas.
5. **Duração do grupo:** o grupo do PDCIIP terá uma duração de cerca de três meses, tendo as sessões uma periodicidade semanal. Além disso, passados dois a três meses da sua aplicação, far-se-á uma entrevista individual para uma avaliação posterior, com o propósito de verificarmos em que dimensões a intervenção trouxe maiores ou menores ganhos.
6. **Duração das sessões:** cada uma das oito sessões presenciais terá uma duração aproximada de duas horas.
7. **Tipo de liderança:** as sessões serão lideradas pela figura do facilitador, a quem poderemos chamar também de formador ou de animador, e pela equipa de apoio.

Ainda sobre o tipo de liderança, é de referir que o facilitador deverá ser especialista em psicologia, em pedagogia ou em metodologia de animação de grupos, e possuir conhecimentos adequados de cada uma das competências abordadas e das problemáticas próprias dos destinatários. Assumirá um tipo de liderança a que podemos

denominar de “semidirectiva”, uma vez que será suficientemente compreensivo, adoptando uma postura isenta de imposições e de julgamentos, o que facilita o estabelecimento de uma relação baseada na confiança (Rogers, 1974); mas também será activo e promotor da coesão e da maturação do grupo, conforme as actividades e os objectivos previamente delineados. Nesse sentido, assume o papel de “líder-facilitador” ao promover a interacção construtiva entre todos os participantes, de “líder-formador” ao realizar exposições breves e incisivas sobre as temáticas em estudo e de “líder-animador” ao criar um ambiente adequado ao desenvolvimento das competências (Jardim, 2003).

Por sua vez, a equipa de apoio, composta por cinco pessoas ligadas profissionalmente aos contextos de vida dos destinatários, dará apoio logístico e técnico, mormente na preparação do ambiente e da sala onde decorrem as sessões, no acolhimento personalizado dos participantes, na distribuição e recolha dos materiais, no acompanhamento dos trabalhos de grupo, na narração das histórias e na resposta a pedidos de esclarecimento que, porventura, possam ser solicitados pelos participantes.

É de toda a conveniência que a aplicação do programa seja supervisionada por alguém com experiência e conhecimento especializado no âmbito da realidade do ensino superior, do desenvolvimento psicossocial dos jovens-adultos e da metodologia de intervenção em grupo.

Finalmente, importa afirmar que a execução de um programa implica ter em conta as características específicas da intervenção em questão, nomeadamente a sua modalidade (grupala ou individual, destinada a resolver um problema específico, a promover o desenvolvimento humano ou a trabalhar um objectivo comum) e as características dos participantes (escalão etário, proveniência, cursos frequentados e expectativas pessoais). No caso do PDCIIP, a intervenção psicológica não pretende ser remediativa, no sentido de seguir uma linha especificamente clínica, mas sim desenvolvimental, contendo um forte componente educacional; como tal, os seus destinatários privilegiados não deverão padecer de perturbações graves, o que tem uma influência determinante na selecção e no desenho das actividades, estratégias e estrutura das sessões.

1.4.2. Actividades e estratégias

Os objectivos traçados e os conteúdos seleccionados projectam-se em algumas actividades que se constituem na oferta definitiva do programa. Por isso, a elaboração das actividades representa uma das tarefas mais importantes do desenho de programas, uma vez que supõe a operacionalização dos fundamentos e princípios do modelo, assim como a concretização das metas e dos conteúdos em actividade de ensino-aprendizagem (Álvarez Rojo, 2002).

Por sua vez, cada actividade pressupõe uma estratégia, sendo esta definida como um “instrumento pedagógico a que o facilitador recorre para mais facilmente atingir um determinado objectivo” (Jardim & Pereira, 2006: 49). As estratégias em que se fundamentam as actividades propostas na planificação e respectivos desenhos didácticos das sessões são: dinâmicas de apresentação, “role-playing” pedagógico e dinâmicas de encerramento (*cf.* Anexo 18), ensinamentos em grupo (*cf.* Anexo 16 e Anexo 17), auto-registos e trabalhos para casa (*cf.* Anexo 20 e Anexo 21). É de referir que estas actividades já foram devidamente descritas na primeira parte desta investigação e serão apresentadas sinteticamente no ponto seguinte, além de que constam como anexos deste estudo.

1.4.3. Dinâmica estrutural das sessões

Na operacionalização do PDCIIP, consideramos fundamental o modo como são abordadas as sessões presenciais e o modo como se desenrolam. Definimos, pois, oito fases que constituem a dinâmica estrutural das sessões, com as respectivas actividades e estratégias.

1.ª Fase – Acolhimento. Antes de mais, cada um dos participantes deve sentir-se acolhido pelo grupo, porquanto favorece a abertura e a participação de todos ao longo do programa. Uma vez que todo o trabalho se concentra no desenvolvimento de competências, este é o primeiro momento para cada um se treinar de um modo informal e serve para os facilitadores perceberem e compreenderem os problemas e as expectativas trazidos para o grupo. É nesta altura que os participantes assinam uma folha de presenças, revelando-se esta tarefa bastante útil quando queremos avaliar as ausências e o consequente efeito sobre o desenvolvimento das competências. Esta fase ocupará cerca de 10 minutos.

2.^a Fase – Revisão da sessão anterior. Passado o período do acolhimento e dadas as boas vindas a todo o grupo, é feita uma revisão da sessão anterior, podendo-se recorrer à técnica do “brainstorming”, convidando os participantes a expressarem, muito espontaneamente, aquilo que mais recordam. O princípio pedagógico subjacente a este momento é o de que a aprendizagem se faz com o reforço das conexões entre as aprendizagens, e quanto mais uma ideia é repetida, mais fortes se tornam essas associações (Sternberg, 2000). Para que este momento não seja repetitivo em todas as sessões, o que causaria um certo desinteresse, o “brainstorming” poderá ser feito sob outras formas, procurando, para tal, o facilitador ser criativo. A revisão dá-se por terminada quando os conteúdos essenciais da sessão anterior foram referidos. Se algum participante quiser expressar diante do grupo algumas dificuldades sentidas na realização dos trabalhos de casa, este é o momento adequado para o fazer. O facilitador procurará escutar com interesse essas dificuldades e, se for caso disso, será dada, imediatamente, a resposta conveniente. No caso de ser feita alguma proposta para melhorar algum aspecto da implementação do programa, essa será discutida posteriormente pela equipa e depois será negociada com o grupo. Esta tarefa durará cerca de 10 minutos.

3.^a Fase – Introdução ao tema da sessão: Ilustração temática, slogan e apontamentos. Segue-se uma breve introdução ao tema a ser tratado com a indicação do objectivo que deverá ser atingido por todos os participantes no final da sessão. É de notar que quanta mais clareza houver nesta introdução e quanto mais todos se sentirem motivados para interagir, tanto mais produtiva e eficaz será a sessão; nesse sentido, seleccionamos três estratégias a usar: ilustração, slogan e apontamentos.

- Partindo do princípio comumente aceite de que “uma imagem vale mais do que mil palavras”, procuramos transmitir os conteúdos das competências também através do canal visual, como meio de facilitar a interiorização dos seus teores, através do envolvimento da área do córtex cerebral que geralmente assimila as imagens (Sternberg, 2000). Para cada competência foi elaborada uma ilustração temática (*cf.* Anexo 14) que serve para introduzir o tema e despertar o seu interesse. A força educativa deste recurso prende-se com o facto de as ilustrações “falarem” à inteligência (função referencial), ao

coração (função emotiva), à vontade (função injuntiva), a muitas pessoas e ao mesmo tempo (função fáctica) e de “falarem” por si próprias (função poética). Este é um tipo de linguagem evocativa que possibilita aos participantes organizarem a informação veiculada e interpretarem a sua própria realidade (Jardim, 2003). Os participantes são convidados a deixarem-se interpelar pela imagem elaborada, ficando alguns segundos em silêncio, após o que são estimulados a expressar o significado que estas suscitam neles.

- O conteúdo da competência aprofundada na sessão é depois resumido num slogan, definido como uma “frase concisa, marcante, geralmente incisiva, atraente, de fácil percepção e memorização” (Rabaça & Barbosa, 2002: 684), usada como uma enunciação de uma ideia chave. Este slogan é apresentado num diapositivo preparado para o efeito e é repetido duas a três vezes pelo facilitador nesta introdução. Posteriormente, será replicado ao longo da sessão sempre que tal for oportuno (*cf.* Anexo 27).
- Segue-se um momento de reflexão individual, durante o qual o participante pensa no modo como percebe cada competência, após o que regista o seu entendimento na secção “Apontamentos” (*cf.* Anexo 15) do Manual.

O tempo necessário para a realização desta introdução será de 10 minutos.

4.^a Fase – Aprofundamento temático. A seguir vem a fase do aprofundamento temático, durante a qual o facilitador apresenta a competência em estudo, fazendo uma exposição breve e incisiva sobre os problemas conexos, o conceito, os benefícios do seu desenvolvimento e as estratégias para a incrementar (*cf.* Anexo 16). Tendo em conta que o facilitador desempenha um papel imprescindível, tanto no aprofundamento, como na criação de uma plataforma comunicativa dentro do grupo, ele deverá procurar comunicar claramente, escolher as técnicas e os métodos apropriados para atingir os objectivos e destacar os pontos essenciais a serem assimilados pelos participantes, sem se perder em informações acessórias ou desnecessárias. A exposição deve ser realizada com o apoio de meios didácticos adequados, tais como o projector multimédia, uma vez que deste modo os conteúdos são mais facilmente assimilados. Para facilitar a memorização, criámos um símbolo metafórico que resume os conteúdos essenciais de cada uma das

competências (cf. Anexo 17). A exposição nunca deverá ultrapassar os 15 minutos.

5.ª Fase – Dinâmica e trabalho de grupo. Cada uma das competências será treinada através de uma estratégia de grupo apropriada, que poderá ser uma dinâmica de grupo, um “role-playing” pedagógico ou um “atelier” de trabalho (cf. Anexo 18). Após ser apresentada a modalidade em que se desenvolverá a actividade, são formados os grupos. Estes devem ser heterogéneos e poderão ser os mesmos em algumas sessões ou poderão variar, conforme se achar mais conveniente. A equipa de apoio deverá acompanhar o desenrolar dos trabalhos, esclarecendo aspectos menos explícitos e disponibilizando os recursos materiais necessários para a sua concretização. Segue-se o plenário, no qual são apresentados a todos os participantes os trabalhos realizados nos pequenos grupos. Este é um momento privilegiado para o treino da comunicação em público e para o reforço de alguns aspectos que o facilitador considere significativo “ampliar”, conforme o conteúdo e as pessoas em questão. É de notar que consideramos muito útil, imediatamente antes da realização do primeiro trabalho de grupo do programa, apelar para a importância de serem satisfeitas as necessidades de qualquer participante num grupo: de todos se sentirem membros do grupo (sentido de pertença), de serem estimados e valorizados pelos colegas (auto-estima) e de se sentirem protagonistas das decisões tomadas no grupo (poder de influência); esta solicitação inicial marcará a qualidade dos trabalhos posteriores. A duração desta actividade, no seu conjunto, será de cerca 45 minutos, podendo variar de sessão para sessão, consoante a estratégia proposta.

6.ª Fase – Narração. Após o aprofundamento realizado através das actividades supramencionadas, a sessão encaminha-se para uma fase de síntese e de conclusão. Um dos modos mais eficazes de o fazer é recorrer à narração de histórias pedagógicas, as quais, através de uma linguagem simbólica e evocativa, permitem o “acesso” a dimensões diferentes do racional e do verificável. Consequentemente, dirigem-se tanto à aprendizagem explícita e consciente, como à aprendizagem implícita e inconsciente (Gonçalves, 2000; Jardim, 2003; Moreira, 2004). Além de serem um modo poderoso de aprender,

as histórias podem ser breves ou longas, mais ou menos elaboradas, mais ou menos verdadeiras em relação aos factos narrados; porém, todas elas têm uma característica comum, que é o facto de se dirigirem a todos, uma vez que a maioria das pessoas se deixa interpelar pelos contadores de histórias. Devem ser contadas como se nelas se interligassem três histórias numa só: a história narrada, a história do contador e a história dos ouvintes. Algumas das histórias que narramos no decorrer do PDCIIP foram encontradas na Internet adaptadas por nós; outras foram-nos contadas por amigos e, agora, recontamo-las para que também os participantes do programa as relatem a outros (*cf.* Anexo 19). Este momento ocupará cerca de 10 minutos.

7.ª Fase – Avaliação da sessão. Segue-se um momento de avaliação da sessão, sob a forma de inventário, do tipo lápis-papel, através do qual é solicitado ao participante que quantifique, numa escala de tipo Likert, com cinco pontos, o julgamento que faz da sua evolução na competência trabalhada. Este protocolo tem um espaço onde poderão ser registadas observações, sugestões e/ou críticas para uma análise subsequente da organização (*cf.* Anexo 22). Esta fase empregará cerca de 10 minutos.

8.ª Fase – Encerramento da sessão: Descrição das tarefas para casa e despedida. No final de cada sessão, os trabalhos são concluídos com uma revisão das etapas percorridas, fazendo-se uma referência ao objectivo, ao slogan, ao símbolo da competência, à estratégia experimentada, ao plenário e à narração. Sucede-se a apresentação e descrição dos trabalhos para casa (TPC), tarefa esta que determinará uma eficaz generalização da competência tratada. Os TPC consistem em duas tarefas que são apresentadas no Manual sob os títulos “Programação” (*cf.* Anexo 20) – modo como cada um pretende implementar a curto, médio e longo prazo cada competência, e “Memorando dos sucessos” (*cf.* Anexo 21) – registo da evolução verificada durante a semana na respectiva competência. Sempre que for necessário, far-se-ão os avisos e lembretes para a próxima sessão (e.g., recordar a data, apelar para a pontualidade e para a realização dos TPC), após o que é dada por encerrada a sessão. É de salientar que os participantes deverão sair da sessão com o sentimento de que valeu a pena investir o seu tempo nas tarefas executadas,

sentindo-se sempre mais “competentes” à medida que o programa avança. Este momento final durará cerca de 10 minutos.

Quadro 27: Cronograma da dinâmica estrutural das sessões

<i>Fase</i>	<i>Actividade</i>	<i>Duração</i>
1. ^a	Acolhimento	10 minutos
2. ^a	Revisão da sessão anterior	10 minutos
3. ^a	Introdução ao tema da sessão	10 minutos
4. ^a	Aprofundamento temático	15 minutos
5. ^a	Dinâmica e trabalho de grupo	45 minutos
6. ^a	Narração	10 minutos
7. ^a	Avaliação da sessão	10 minutos
8. ^a	Encerramento da sessão	10 minutos

O cronograma acima apresentado (cf. Quadro 27) fornece uma visão sintética da dinâmica estrutural das sessões.

1.4.4. Recursos e aspectos logísticos

Os recursos a pôr em prática para aplicar o PDCIIP são numerosos e diversos, sendo que todos eles têm um papel determinante para a consecução dos seus objectivos. Se forem bem identificados e dominados, durante o período de preparação do programa, o desenvolvimento harmonioso da mesma estará, em grande parte, garantido. Além disso, uma boa definição dos recursos disponíveis, a procura de novos recursos e a sua adequada distribuição ao longo do programa proporcionam o seu êxito (Jardim, 2003). Organizamos os seguintes tipos de recursos:

1. **Recursos humanos.** Com o propósito de identificar os recursos humanos necessários, elaborámos uma lista de todas as tarefas a realizar durante todo o programa e atribuímos a alguém a responsabilidade de cada uma delas. Assim sendo, identificámos as pessoas que assumiram: as tarefas de ordem institucional – divulgação do programa, recolha das inscrições, acolhimento dos participantes e supervisão geral da acção; as tarefas de ordem pedagógica – discurso de abertura e de encerramento, intervenções em cada uma das sessões, distribuição da documentação didáctica, registo da

observação das sessões e constituição do Manual técnico-pedagógico; tarefas de ordem logística – preparação dos ambientes e dos materiais didáticos.

2. **Recursos didáticos.** Para o apoio aos trabalhos individuais e de grupo, elaborámos o “Manual do Programa de Desenvolvimento de Competências” (MPDC) com todas as indicações necessárias para o participante acompanhar as sessões e poder desenvolver as competências abordadas. Cada um dos módulos, que corresponde a cada uma das competências abordadas, está estruturado do seguinte modo: “Apontamentos” (cf. Anexo 15), com um espaço para o estudante anotar a forma como, no início da sessão, percepciona a competência que será trabalhada; “Mapa” (cf. Anexo 16), com um texto que explicita o significado teórico e as ideias fundamentais de cada competência; “Ferramentas” (cf. Anexo 18), com dinâmicas e trabalhos de grupo para exercitar, experimentar e operacionalizar cada competência; “Narração” (cf. Anexo 19), com uma história que evoca e estimula, de uma forma interpelativa, a adesão a cada competência; “Programação” (cf. Anexo 20), com frases sintéticas, tipo lembretes, para o participante recordar e repetir sempre que precisar de operacionalizar cada competência; “Memorando” (cf. Anexo 21), com um questionário que permite registar a evolução e os sucessos conseguidos, em cada competência, durante a semana a seguir à sessão onde essa foi trabalhada. Cada um dos participantes usará o seu MPDC como um documento confidencial, onde registará dados muito pessoais. A análise desses registos será o meio privilegiado para a avaliação formativa de cada uma das competências e das respectivas sessões. É de referir que este Manual nos permitiu recolher informações valiosas sobre o desenvolvimento de competências dos estudantes do ensino superior, que registamos numa base informatizada de dados; porém, deste volume elevado de informações, usámos somente aqueles que concernem à avaliação da eficácia do PDCIIP, pelo que optámos por guardar os resultados remanescentes para ulteriores estudos.
3. **Materiais de apoio.** Para apoiar a realização das sessões, indicamos uma lista dos materiais necessários: (1) documentação destinada aos participantes – desdobrável com o programa, lista dos participantes, questionários, sínteses das comunicações, fichas para os trabalhos de grupo, fichas de avaliação,

certificado de participação e perfil individual de competências; (2) meios técnicos – computador, videoprojector, leitor de CD-ROM, CD-ROM's com música adequada para criar ambiente, retroprojector, máquina fotográfica, máquina de filmar, extensões eléctricas, quadro branco, aparelhagem de som e instrumentos musicais; (3) materiais vários – folhas de papel, canetas, marcadores, toalhas de papel, cartolinas, fita-cola, tesouras, cola, acetatos e respectivos marcadores, e revistas várias.

4. **Instalações e condições.** O espaço onde se desenrola o programa tem grande influência no clima humano que se pretende criar, dependendo também dele o sucesso da intervenção. Os locais afectos aos trabalhos pedagógicos devem ser considerados prioritários, devendo-se assegurar que se adaptam aos recursos didácticos seleccionados e que respondam aos seguintes critérios: a sala de trabalho deve ser suficientemente ampla para permitir a realização das diversas actividades do programa, deve ter uma boa luminosidade e uma boa acústica, para que todos se vejam e ouçam facilmente, e deve estar decorada apropriadamente. Na sala devem existir cadeiras suficientes e cómodas para todos os participantes, o que facilitará a sua atenção e concentração; devem estar dispostas, preferencialmente, de forma circular, o que permite uma interactividade mais directa entre todos. Estas condições fazem com que os participantes se percepcionem mutuamente como colaboradores e o formador tem maior facilidade em acompanhá-los, de tal modo que criada uma certa consciência de grupo.
5. **Recursos financeiros.** Para executar um programa deste género é forçoso planificar os recursos financeiros a disponibilizar. Uma vez que o PDCIIP se insere no contexto de uma investigação com vista à obtenção de um grau académico, os recursos financeiros foram suportados pela equipa de investigação. No entanto, a implementação de um programa implica, habitualmente, a gestão de recursos financeiros que se consubstancia na elaboração de um orçamento previsional: das receitas (e.g., suplementos orçamentais próprios, subsídios de organismos associados, contribuição pública e/ou comunitária e receitas provenientes da inscrição de participação) e das despesas (e.g., honorários, transportes, alojamento, alimentação e imponderáveis).

1.4.5. Princípios éticos e deontológicos

O contexto em que se desenrola um programa deve ser tal que respeite um conjunto de princípios, de modo a garantir a abertura e a segurança de todos os participantes. Tanto os facilitadores como os participantes devem conhecer e seguir os princípios éticos e deontológicos, próprios dos processos da intervenção (Gatti, 1992; Wechsler, 2001). Entre eles, destacamos os seguintes:

- **Responsabilidade:** cada um dos intervenientes deve assumir total responsabilidade pelas consequências dos seus actos e garantir uma comunicação autêntica com todo o grupo;
- **Confidencialidade:** os dados obtidos no decorrer da intervenção nunca poderão ser transmitidos a terceiros sem o consentimento dos implicados, de modo tal que qualquer depoimento público relacionado com o desenrolar da intervenção e com a respectiva avaliação só poderá acontecer se houver o consentimento explícito do indivíduo ao qual essa informação respeita;
- **Bem-estar dos participantes:** todos se devem acolher, estimar e valorizar mutuamente, conferindo particular atenção às necessidades de pertença, de auto-estima e de influência dos membros do grupo;
- **Relacionamento profissional:** no contexto da intervenção os organizadores e os facilitadores devem manter com os participantes uma relação profissional, tendo em conta as obrigações e as prerrogativas de todos os implicados;
- **Avaliação informada:** o recurso a instrumentos que avaliam questões do foro pessoal deve ser efectivado tendo em vista a promoção do bem-estar e dos interesses dos participantes, principalmente o direito a conhecer os motivos porque são avaliados, os respectivos resultados e as conclusões alcançadas. Neste ponto, os princípios orientadores da “American Evaluation Association” (AEA) para os profissionais da avaliação (Worthen, 2004: 601-607) são: investigação sistemática – os avaliadores devem fazer investigações sistemáticas baseadas em dados sobre o seu objecto de estudo; competência – os avaliadores devem ter desempenho competente perante os interessados; integridade e honestidade – os avaliadores devem garantir a honestidade e a integridade de todo o processo de avaliação; respeito pelas pessoas – os avaliadores devem respeitar a segurança, a dignidade e a auto-estima das pessoas que lhes prestam informações, de participantes de programas, de

clientes e de outros interessados com quem interagem; e responsabilidade pelo bem-estar geral e público – os avaliadores devem articular e ter em conta a diversidade de interesses e de valores relacionados com o bem-estar geral e público.

1.4.6. Potenciais áreas problemáticas na aplicação do programa

Este género de trabalho com estudantes pode suscitar alguns problemas ao longo da sua aplicação. Sem pretender especificar as dificuldades que cada situação origina, mas simplesmente querendo antecipar a preparação para a superação de eventuais obstáculos, indicamos alguns problemas gerais que deverão ser considerados para viabilizar o sucesso da intervenção:

- **Superar a relutância em participar no programa:** no momento da divulgação devem ser fornecidos motivos suficientes para que os destinatários saibam e sintam que farão uma experiência agradável e enriquecedora. Nesse sentido, durante a divulgação do PDCIIP, foi muito útil apresentá-lo como um “Training rápido, divertido e eficaz”;
- **Promover o respeito pelo horário acordado:** a tendência a atrasar o início ou a prolongar o fim de uma sessão pode prejudicar gravemente a motivação para a assiduidade e a pontualidade nas sessões posteriores;
- **Vencer climas de competição e de conflito:** no caso de se verificarem comportamentos tendencialmente competitivos e conflituosos entre os participantes, os facilitadores devem aproveitar esta experiência de modo a superá-los positivamente;
- **Dominar o medo de falar em público:** dado que muitos estudantes manifestam receio em falar publicamente, convém estimulá-los para que enfrentem o desafio gratificante de comunicar as suas ideias e opiniões;
- **Realizar atempadamente os trabalhos de casa:** para que os participantes não se esqueçam de realizar os trabalhos individuais após cada sessão presencial, os TPC deverão ser bem explicitados no final da sessão e referidos ou analisados no início da sessão seguinte.

Estas são algumas das áreas problemáticas que deverão ser tidas em conta. No entanto, existem muitas outras a considerar, nomeadamente os riscos originados pela implicação e pelo envolvimento dos investigadores com os participantes no programa, os quais resultam da própria natureza da investigação desenhada. Julgamos que tal problema pode ser superado com o bom-senso e equilíbrio de todos os intervenientes.

1.5. Avaliação antes, durante e após a intervenção

Um dos aspectos determinantes da cientificidade de um programa é o desenho da avaliação que lhe está subjacente, uma vez que é através desta tarefa que se poderá determinar o valor do objecto avaliado. Entre os muitos critérios encontrados na literatura, optamos por avaliar este programa de acordo com aqueles que abaixo enunciamos:

- **Cobertura:** fixa o grau de alcance do programa em relação à população alvo que figurava inicialmente como destinatária do mesmo;
- **Pertinência:** avalia em que medida os fundamentos e os objectivos propostos são significativos e capazes de satisfazer as necessidades dos destinatários; um programa é pertinente quando responde a algumas necessidades concretas e bem definidas; se os participantes considerarem que um programa satisfaz, à partida, algumas das suas necessidades concretas, poderemos afirmar que é pertinente;
- **Congruência:** mede o grau de adequação existente entre os objectivos e o processo estabelecido para os atingir, nomeadamente ao nível dos conteúdos, da metodologia e da calendarização;
- **Processo:** averigua se os elementos constituintes da intervenção estão a surtir micro-efeitos e se está a ser implementada no sentido previsto; esta avaliação formativa permite melhorar o programa durante a sua execução e aferir em que medida os componentes do programa estão a ser cumpridos;
- **Eficácia:** verifica se foi produzido o efeito previsto; se os objectivos planificados foram alcançados podemos afirmar que o programa é eficaz;
- **Efectividade:** mede os resultados produzidos com a intervenção para além dos delineados inicialmente; se estes efeitos adicionais são positivos, podemos considerar o programa como efectivo;

- **Eficiência:** avalia os recursos e o seu contributo para a consecução dos objectivos traçados; o programa mais eficiente é aquele que consegue melhores resultados com o menor desperdício de recursos;
- **Adaptabilidade:** aprecia até que ponto o programa se adapta a outros destinatários distintos daqueles que participaram numa intervenção específica;
- **Impacto:** reconhece os benefícios proporcionados por um programa nos seus participantes quando estão inseridos no seu contexto de referência; esta avaliação é concretizada, normalmente, decorridos três a seis meses após a intervenção; inclui a avaliação dos efeitos previstos e dos não previstos.

Estes critérios de avaliação serão aplicados ao longo de todo o ciclo da intervenção que, de acordo com os diferentes modelos de avaliação de programas, se prende com os três momentos em que se deve e a avaliação de uma intervenção: os antecedentes, os processos e os resultados (cf. Quadro 28).

1. **Os antecedentes** são as condições com existência prévia ao ensino-aprendizagem que pode estar relacionada com os resultados previstos; implica observar o grau de desenvolvimento de competências conseguido pelos participantes até ao momento imediatamente antes do início do programa.
2. **Os processos** correspondem a qualquer forma de interacção que se estabelece durante a intervenção, que pode ser tanto entre pessoas como entre pessoas e “materiais”; implica recolher informações sobre o modo como está a ser aplicado o programa na sua totalidade, tendo em conta pormenores de algumas das suas partes.
3. **Os resultados** referem-se a qualquer consequência ou impacto produzidos pelo programa; implica verificar o grau de evolução conseguida através da aplicação da intervenção, considerando tanto os resultados previstos e como os não previstos; e determinar, também, como as mudanças observadas nos sujeitos afectam os seus desempenhos, tendo consequências sobre eles para além dos limites estabelecidos no próprio programa.

Quadro 28: Desenho da avaliação do programa

	<i>Antecedentes</i>	<i>Processo</i>	<i>Resultados</i>	<i>Impacto</i>
Método	Qualitativo Quantitativo	Observacional Qualitativo Quantitativo	Qualitativo Quantitativo	Quantitativo
Instrumentos de avaliação	Questionário para a Identificação de Expectativas (QIE) Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (QCIIIP)	Ficha para a Observação da Sessão (FOS) Questionário para a Avaliação da Sessão (QAS)	Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (QCIIIP) Questionário para a Avaliação Global do Programa (QAGP)	Questionário para a Avaliação do Impacto do Programa (QAIP)
Análise dos dados	Análise de conteúdo Análise estatística	Análise de conteúdo Análise estatística	Análise de conteúdo Análise estatística	Análise estatística

Tendo em conta estes três momentos da avaliação do programa, são os seguintes objectivos que pretendemos atingir com a avaliação do PDCIIP:

1. Validar o programa, provando que a intervenção é válida e efectiva e que produz os resultados pretendidos;
2. Melhorar a intervenção realizando as mudanças necessárias em algum dos aspectos do seu desenho;
3. Acompanhar os ganhos conseguidos nos participantes;
4. Generalizar os seus resultados;
5. Identificar possíveis novas aplicações.

A descrição e a análise dos resultados obtidos, através dos vários instrumentos de avaliação aplicados, permitirá verificar até que ponto estes objectivos serão atingidos com esta intervenção.

A fim de mais facilmente operacionalizarmos os objectivos da avaliação, elaboramos um conjunto de perguntas avaliativas, com a indicação dos respectivos critérios avaliativos (informação necessária a recolher), os instrumentos a utilizar na recolha dos dados, o momento em que se deveria ser executada a recolha desses dados e o tipo de análise que iríamos produzir com os dados recolhidos (cf. Quadro 29).

Quadro 29: Grelha com as perguntas avaliativas sobre o programa de intervenção

	Pergunta avaliativa	Critério	Instru-mento	Momento	Análise
1	O que é que os participantes mais gostariam que acontecesse durante a implementação do PDCIIP?	Pertinência	QIE	Sessão 1	AC
2	O que é que os participantes menos gostariam que acontecesse durante a implementação do PDCIIP?	Pertinência	QIE	Sessão 1	AC
3	Quais são as capacidades que os participantes mais esperam desenvolver ao longo da implementação do PDCIIP?	Pertinência	QIE	Sessão 1	AC
4	Quantos participantes estavam previstos e quantos aderiram efectivamente?	Cobertura	QCIIP	Sessão 1	AE
5	As actividades planificadas foram realizadas como estava previsto?	Congruência	FOS	Todas as sessões	AC
6	Qual foi o grau de evolução conseguido em cada uma das competências através de cada uma das sessões?	Eficácia	QAS	Todas as sessões	AE
7	Qual foi a competência em, que no início da sessão, havia menor grau de desenvolvimento?	Pertinência	QAS	Todas as sessões	AE
8	Qual foi a competência em, que no início da sessão, havia maior grau de desenvolvimento?	Pertinência	QAS	Todas as sessões	AE
9	Qual foi a competência em que se verificou maior diferença entre o início e o fim das sessões?	Eficácia	QAS	Todas as sessões	AE
10	Que sugestões, críticas ou comentários os participantes fizeram em relação a cada uma das sessões?	Processo	QAS	Todas as sessões	AC
11	Qual é a classificação global que os participantes atribuem ao PDCIIP?	Eficácia	QAGP	Sessão 8	AE
12	Qual é a classificação global que os participantes atribuem ao modo como as competências foram abordadas ao longo do PDCIIP?	Processo	AGP	Sessão 8	AE
13	Qual é a classificação que os participantes atribuem ao facto de terem participado neste programa?	Pertinência	AGP	Sessão 8	AE
14	Qual é a classificação que os participantes atribuem no fim do programa à satisfação das suas expectativas iniciais?	Pertinência	AGP	Sessão 8	AE
15	Qual é a classificação que os participantes atribuem aos resultados alcançados?	Eficácia	AGP	Sessão 8	AE
16	Qual é a classificação que os participantes atribuem à duração do programa?	Eficiência	AGP	Sessão 8	AE
17	Qual é a classificação que os participantes atribuem ao guia do programa?	Eficiência	AGP	Sessão 8	AE
18	Os participantes consideram este programa adequado para estudantes universitários?	Adaptabilidade	AGP	Sessão 8	AE
19	Os participantes consideram este programa adequado para estudantes do ensino básico?	Adaptabilidade	AGP	Sessão 8	AE
20	Os participantes consideram este programa adequado para estudantes do ensino secundário?	Adaptabilidade	AGP	Sessão 8	AE
21	Os participantes consideram este programa adequado para professores do ensino superior?	Adaptabilidade	AGP	Sessão 8	AE
22	Os participantes consideram este programa adequado para professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos?	Adaptabilidade	AGP	Sessão 8	AE
23	Qual é a classificação que os participantes atribuem aos conhecimentos teóricos transmitidos ao longo do programa?	Processo	AGP	Sessão 8	AE
24	Qual é a classificação que os participantes atribuem às dinâmicas de grupo utilizadas durante as sessões presenciais?	Processo	AGP	Sessão 8	AE
25	Qual é a classificação que os participantes atribuem à utilidade	Processo	AGP	Sessão 8	AE

	prática das actividades realizadas durante o programa?				
26	Qual é a classificação que os participantes atribuem à adequabilidade dos exercícios para o desenvolvimento das competências?	Processo	AGP	Sessão 8	AE
27	Qual é a classificação que os participantes atribuem à motivação experimentada por eles e seu colegas ao longo do PDCIIP?	Processo	AGP	Sessão 8	AE
28	Qual é a classificação que os participantes atribuem à participação do grupo nas actividades do PDCIIP?	Processo	AGP	Sessão 8	AE
29	Qual é a classificação que os participantes atribuem à pontualidade ao longo do PDCIIP?	Processo	AGP	Sessão 8	AE
30	Qual é a classificação que cada participante atribui ao relacionamento instaurado com os outros colegas ao longo do PDCIIP?	Processo	AGP	Sessão 8	AE
31	Qual é a classificação que os participantes atribuem à competência técnica do orientador do PDCIIP?	Processo	AGP	Sessão 8	AE
32	Qual é a classificação que os participantes atribuem ao relacionamento experimentado entre o orientador e os participantes do PDCIIP?	Processo	AGP	Sessão 8	AE
33	Qual é a classificação que os participantes atribuem à colaboração da equipa de apoio do PDCIIP?	Processo	AGP	Sessão 8	AE
34	Qual é a classificação que os participantes atribuem às instalações e condições disponibilizadas para trabalhar ao longo do PDCIIP?	Eficiência	AGP	Sessão 8	AE
35	Qual é a classificação que os participantes atribuem ao desenvolvimento verificado ao nível da cooperação?	Eficácia	AGP	Sessão 8	AE
36	Qual é a classificação que os participantes atribuem ao desenvolvimento verificado ao nível da auto-realização?	Eficácia	AGP	Sessão 8	AE
37	Qual é a classificação que os participantes atribuem ao desenvolvimento verificado ao nível da auto-estima?	Eficácia	AGP	Sessão 8	AE
38	Qual é a classificação que os participantes atribuem ao desenvolvimento verificado ao nível do suporte social?	Eficácia	AGP	Sessão 8	AE
39	Qual é a classificação que os participantes atribuem ao desenvolvimento verificado ao nível da assertividade?	Eficácia	AGP	Sessão 8	AE
40	Qual é a classificação que os participantes atribuem ao desenvolvimento verificado ao nível da empatia?	Eficácia	AGP	Sessão 8	AE
41	Qual é a classificação que os participantes atribuem às suas competências pessoais no início do PDCIIP?	Eficácia	AGP	Sessão 8	AE
42	Qual é a classificação que os participantes atribuem às suas competências pessoais no fim do PDCIIP?	Eficácia	AGP	Sessão 8	AE
43	Qual é a classificação que os participantes atribuem às suas competências sociais no início do PDCIIP?	Eficácia	AGP	Sessão 8	AE
44	Qual é a classificação que os participantes atribuem às suas competências sociais no fim do PDCIIP?	Eficácia	AGP	Sessão 8	AE
45	Qual é a classificação que os participantes atribuem às suas competências profissionais no início do PDCIIP?	Eficácia	AGP	Sessão 8	AE
46	Qual é a classificação que os participantes atribuem às suas competências profissionais no fim do PDCIIP?	Eficácia	AGP	Sessão 8	AE
47	Que observações, sugestões e críticas fazem os participantes no fim do programa?	Processo	AGP	Sessão 8	AC
48	Que diferenças verificamos entre o pré-teste e o pós-teste em cada uma das competências?	Eficácia	QCIIP	Sessão 8	AE
49	Qual é a competência em que se verificou um resultado mais elevado entre o pré-teste e o pós-teste?	Eficácia	QCIIP	Sessão 8	AE

50	Qual é a competência em que se verificou um resultado mais baixo quando comparamos o pré-teste e o pós-teste?	Eficácia	QCIIP	Sessão 8	AE
51	Quais são os itens do QCIIP em que se verificam resultados mais elevados quando comparamos o pré-teste e o pós-teste?	Eficácia	QCIIP	Sessão 8	AE
52	Quais são os itens do QCIIP em que se verificam resultados mais baixos quando comparamos o pré-teste e o pós-teste?	Eficácia	QCIIP	Sessão 8	AE
53	Quais são as competências que os participantes consideram ter mais usado durante os primeiros três meses posteriores à implementação do PDCIIP?	Impacto	QAIP	Entrevista pessoal	AE
54	Quais são as competências que os participantes consideram ter mais dificuldade em usar durante os primeiros três meses posteriores à implementação do PDCIIP?	Impacto	QAIP	Entrevista pessoal	AE

Siglas utilizadas no Quadro 29: **QIE**: Questionário para a Identificação de Expectativas; **QCIIP**: Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais; **FOS**: Ficha para a Observação da Sessão; **QAS**: Questionário para a Avaliação da Sessão; **QAGP**: Questionário para a Avaliação Global do Programa; **QAIP**: Questionário para a Avaliação do Impacto do Programa; **AC**: Análise de Conteúdo; **AE**: Análise Estatística.

Das respostas obtidas às perguntas supracitadas dependerá, em parte, o mérito e o valor que atribuiremos ao “Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais”.

1.6. Planificação das sessões

As sessões do PDCIIP são os momentos privilegiados para o desenvolvimento dos conteúdos anteriormente apresentados, para serem atingidos os objectivos definidos e para ser implementada a metodologia proposta, constituindo-se, deste modo em momentos marcadamente operacionais. Tendo em conta tudo o que apresentamos anteriormente, passamos a enumerar os objectivos específicos, as actividades e os materiais específicos de cada uma das sessões.

Relativamente aos objectivos a atingir durante a aplicação do PDCIIP, apresentamos os gerais e os específicos, sendo que os primeiros devem ser conseguidos com a realização uma sessão e com o conjunto de actividades propostas, e os segundos explicitam aquilo que se espera directamente no momento de uma actividade. É de referir que, relativamente à formulação dos objectivos, optamos por colocá-los na primeira pessoa, acentuando, deste modo, a ideia de que os objectivos devem ser atingidos pelos participantes; a excepção encontra-se no modo como estão formulados para a primeira e última sessões, onde são apresentados na terceira pessoa, sendo que a aqui não se concentram nos conteúdos fundamentais do programa.

As actividades, consideradas como modalidades operativas concretas e como

experiências prioritárias para serem atingidos os objectivos, são indicadas sumariamente. No entanto, apresentamos em anexo cada uma das actividades implementadas e já indicamos suficientemente o modo como se devem operacionalizar a quando da apresentação da metodologia da intervenção.

Relativamente aos meios necessários para a operacionalização de cada uma das actividades, além dos recursos gerais que já indicamos anteriormente, aqui limitamo-nos a especificar aqueles que dizem respeito somente à sessão em causa.

O PDCIIP começa com uma sessão de apresentação do paradigma operacional que está subjacente à sua implementação. Depois são apresentadas as sessões de desenvolvimento das competências. Uma última sessão é dedicada à avaliação do programa na sua globalidade. Posteriormente, passados dois meses da implementação do programa, é realizada uma entrevista individual com a entrega dos perfis das competências dos participantes e com a avaliação das competências que são percebidas pelos participantes como as mais úteis e as mais difíceis de utilizar no quotidiano.

Sessão 1: Descrição do programa e apresentação dos participantes

Objectivo geral: Apresentar o “Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais” (PDCIIP).

Objectivos específicos:

1. Dar as boas vindas aos candidatos ao PDCIIP.
2. Apresentar os facilitadores e os candidatos a participantes no programa.
3. Preencher individualmente o QCIIP.
4. Atribuir a cada participante um número mecanográfico.
5. Identificar, entre as seis competências do programa, as três mais desenvolvidas e as três menos desenvolvidas até este momento pelos participantes.
6. Apresentar o tema, os objectivos e a metodologia do PDCIIP.
7. Negociar as datas das sessões.
8. Assinar o contrato de participação.

9. Identificar as expectativas dos participantes em relação ao programa.

Actividades:

1. Boas vindas
2. Apresentação das pessoas
3. Preenchimento do QCIIP (Anexo 6)
4. Dinâmica: Barco das competências (Anexo 18)
5. Apresentação do PDCIIP (Anexo 9)
6. Assinatura do contrato de participação (Anexo 10)
7. Preenchimento do Questionário: Dados pessoais e expectativas (Anexo 11 e Anexo 12)
8. Despedida

Materiais específicos para a sessão: (1) Protocolos do QCIIP; (2) Síntese dos acetatos – Apresentação do PDCIIP; (3) Folhas A4; (4) Contratos de participação; (5) Questionário “Dados pessoais e expectativas”.

Sessão 2: Cooperação

Objectivo geral: Colaborar eficazmente em grupos de trabalho.

Objectivos específicos:

1. Descrever situações em que fui um bom colaborador.
2. Encontrar o que me impede de cooperar.
3. Experimentar os benefícios da cooperação.
4. Praticar exercícios para desenvolver a competência da cooperação.
5. Superar os obstáculos à cooperação.
6. Aprender estratégias para ser mais cooperante do ponto de vista académico e profissional.

Actividades:

1. Acolhimento
2. Introdução

3. Breve exposição sobre a cooperação: As pontes da cooperação (Anexo 16 e Anexo 17)
4. Dinâmica – *Role-playing*: Treino da cooperação com observação do desempenho individual (Anexo 18)
5. Narração: A minha velha máquina de escrever (Anexo 19)
6. Avaliação da sessão (Anexo 22)
7. Indicação dos TPC (Anexo 20 e Anexo 21)
8. Conclusão e despedida

Materiais específicos para a sessão: (1) Guia – Cooperação; (2) Questionário para a avaliação da sessão – Cooperação.

Sessão 3: Auto-realização

Objectivo geral: Activar potencialidades individuais no sentido da auto-realização.

Objectivos específicos:

1. Descrever os meus objectivos.
2. Encontrar o que impede a minha realização.
3. Experimentar os benefícios de procurar ser sempre mais.
4. Praticar exercícios para superar o medo e centrar-me na minha realização.
5. Superar os obstáculos ao meu desenvolvimento integral.
6. Aprender estratégias para me auto-realizar.

Actividades:

1. Acolhimento
2. Introdução
3. Breve exposição sobre a auto-realização: A bússola da auto-realização (Anexo 16 e Anexo 17)
4. Dinâmica: Medo e Coragem (Anexo 18)
5. Narração: Desenho Livre (Anexo 19)
6. Avaliação da sessão (Anexo 22)

7. Indicação dos TPC (Anexo 20 e Anexo 21)
8. Conclusão e despedida

Materiais específicos para a sessão: (1) Guia – Auto-realização; (2) Questionário para a avaliação da sessão – Auto-realização.

Sessão 4: Auto-estima

Objectivo geral: Fazer uma avaliação positiva de si mesmo.

Objectivos específicos:

1. Descrever a minha interpretação de auto-estima.
2. Encontrar o que provoca uma diminuição na minha auto-estima.
3. Experimentar os benefícios de gostar mais de mim mesmo.
4. Praticar exercícios para aumentar a minha auto-estima.
5. Transformar os meus pensamentos negativos.
6. Aprender estratégias para me avaliar positivamente.

Actividades:

1. Acolhimento
2. Introdução
3. Breve exposição sobre a auto-estima: A estrela da auto-estima (Anexo 16 e Anexo 17)
4. Dinâmica: As minhas fotos na *Janela de Johari* (Anexo 18)
5. Narração: A descoberta do jovem poeta (Anexo 19)
6. Avaliação da sessão (Anexo 22)
7. Indicação dos trabalhos de casa (Anexo 20 e Anexo 21)
8. Conclusão e despedida

Materiais específicos para a sessão: (1) Guia – Auto-estima; (2) fotocópias em folhas A3 da “Janela de Johari”; (3) revistas para recortar; (4) tesouras; (5) tubos de cola; (6) Questionário para a avaliação da sessão – Auto-estima.

Sessão 5: Suporte social

Objectivo geral: Implementar modos eficazes de apoiar e de ser apoiado.

Objectivos específicos:

1. Descrever situações em que preciso de dar e de receber apoio.
2. Encontrar o que me impede de apoiar e de ser apoiado.
3. Experimentar os benefícios do suporte social.
4. Praticar exercícios para desenvolver a capacidade de suporte social.
5. Superar os obstáculos ao suporte social.
6. Aprender estratégias para apoiar e para ser apoiado.

Actividades:

1. Acolhimento
2. Introdução
3. Breve exposição sobre o suporte social: A escada do suporte (Anexo 16 e Anexo 17)
4. Dinâmica: *Role-playing* – Que lhe dirias/farias (Anexo 18)
5. Narração: O cepo de oliveira (Anexo 19)
6. Avaliação da sessão (Anexo 22)
7. Indicação dos TPC (Anexo 20 e Anexo 21)
8. Conclusão e despedida

Materiais específicos para a sessão: (1) Guia – Suporte social; (2) Questionário para a avaliação da sessão – Suporte social.

Sessão 6: Assertividade

Objectivo geral: Desenvolver a capacidade de expressar assertivamente opiniões, sentimentos, necessidades e insatisfações.

Objectivos específicos:

1. Descrever situações em que preciso de ter uma maior auto-afirmação.

2. Encontrar o que me impede de me expressar assertivamente.
3. Experimentar os benefícios da comunicação assertiva.
4. Praticar exercícios para desenvolver a assertividade.
5. Superar os obstáculos à assertividade.
6. Aprender estratégias para ser assertivo.

Actividades:

1. Acolhimento
2. Introdução
3. Breve exposição sobre a assertividade: A balança da assertividade (Anexo 16 e Anexo 17)
4. Dinâmica: *Role-playing* – Observação das expressões usadas pela pessoa assertiva (Anexo 18)
5. Narração: Pedacos de carvão (Anexo 19)
6. Avaliação da sessão (Anexo 22)
7. Indicação dos TPC (Anexo 20 e Anexo 21)
8. Conclusão e despedida

Materiais específicos para a sessão: (1) Guia – Assertividade; (2) Questionário para a avaliação da sessão – Assertividade.

Sessão 7: Empatia

Objectivo geral: Desenvolver a aptidão da escuta empática.

Objectivos específicos:

1. Descrever o modo como gosto de ser escutado.
2. Encontrar o que me impede de escutar empaticamente.
3. Experimentar os benefícios da escuta empática.
4. Praticar exercícios para desenvolver a capacidade da escuta empática.
5. Superar os obstáculos à escuta empática.
6. Aprender estratégias para escutar empaticamente.

Actividades:

1. Acolhimento (entrega de uma ficha a cada um dos participantes para a formação dos grupos dos ateliers da empatia)
2. Introdução
3. Breve exposição sobre a empatia: O presente da empatia (Anexo 16 e Anexo 17)
4. Dinâmica – *Role-playing*: Ateliers da empatia: (1) Clipe; (2) Ponto; (3) Mancha; (4) Profissões; (5) Fotos; (6) Coreografia; (7) Dança; (8) Telejornal (Anexo 18)
5. Narração – Escutar o inaudível (Anexo 19)
6. Avaliação da sessão (Anexo 22)
7. Indicação dos TPC (Anexo 20 e Anexo 21)
8. Conclusão e despedida

Materiais específicos para a sessão: (1) Guia – Empatia; (2) Cartões para a formação dos grupos/ateliers; (3) Cartolinas, tesouras, tubos de cola, revistas; (4) Questionário para a avaliação da sessão – Empatia.

Sessão 8: Avaliação global e encerramento

Objectivo geral: Avaliar e encerrar a intervenção.

Objectivos específicos:

1. Avaliar o valor e o mérito do programa na sua globalidade.
2. Motivar os participantes para continuarem a aprofundar e a desenvolver as competências.
3. Encerrar o programa.

Actividades:

1. Acolhimento
2. Introdução
3. Breve síntese do PDCIIP
4. Preenchimento do QCIIP (Anexo 6)

5. Avaliação global do PDCIIP: Preenchimento da Ficha (Anexo 23); Comentários
6. Entrega dos certificados (Anexo 24)
7. Despedida e encerramento – Dinâmica: Ofertas simbólicas (Anexo 18)

Materiais específicos para a sessão: (1) Síntese do PDCIIP; (2) QCIIP; (3) Questionário para a avaliação global do PDCIIP; (4) Certificados.

Sessão posterior: Entrevista individual com os participantes

Objectivo geral: Entregar perfis individuais e avaliar a utilidade das competências.

Objectivos específicos:

1. Entregar individualmente o perfil a cada um dos participantes.
2. Avaliar as competências que foram mais úteis e as mais difíceis no tempo que medeia entre a implementação e esta avaliação posterior.
3. Realizar um jantar/convívio com todos os participantes.

Actividades:

1. Acolhimento
2. Entrevistas individuais
3. Jantar/convívio

Materiais específicos para a sessão: (1) Protocolo com o perfil individual de competências; (2) Protocolo para o registo das competências mais úteis e das mais difíceis.

Definidos os elementos que constituem a construção do programa, passamos a explicitar a metodologia de investigação que utilizamos para a consecução dos nossos objectivos relativos à sua aplicação e avaliação.

B. APLICAÇÃO DO PROGRAMA

2. Metodologia da aplicação do programa de desenvolvimento de competências

Terminado o estudo para a construção do programa, aplicamos o PDCIIP a uma amostra de estudantes do ensino superior, com objectivo de o avaliar e identificar os seus efeitos.

2.1. Caracterização da amostra: Grupos experimentais e grupos de controlo

Seguindo um modelo de investigação “quasi-experimental” (cf. Ilustração 4 – Diagrama do tipo de desenho da investigação), trabalhamos com dois grupos experimentais (que se submeteram ao programa) e dois grupos de controlo, num total de uma amostra de 140 estudantes de ambos os sexos, seleccionados entre aqueles que frequentam as residências universitárias dos Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra (SASUC).

Mas para uma melhor caracterização, apresentamos a amostra tomando dezassete indicadores de dados relativamente aos inquiridos, conforme elencamos no Quadro 30.

Quadro 30: Variáveis independentes para a análise do programa

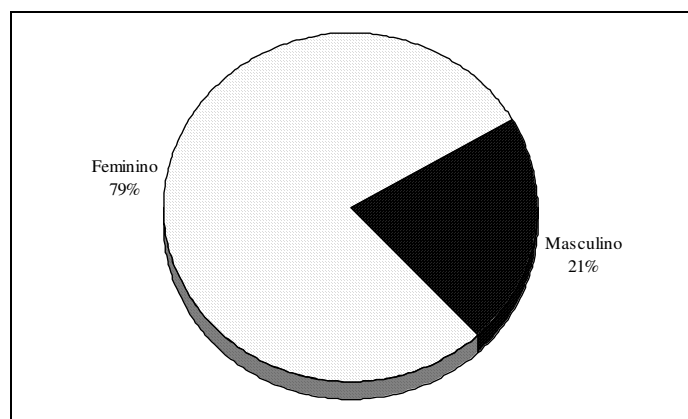
<i>Dimensões das variáveis</i>	<i>Indicadores das variáveis</i>
1. Dados de identificação demográfica	1. Sexo 2. Idade 3. Naturalidade
2. Tipo de grupo	4. Grupo experimental e de controlo
3. Dados de identificação académica	5. Curso 6. Ano 7. Trabalhador-estudante 8. Ano de ingresso no ensino superior 9. Opção de ingresso 10. Tipo, nível e localidade da instituição
4. Dados de rendimento escolar	11. Nota de acesso ao ensino superior 12. Cadeiras em atraso e respectivo número 13. Média das notas do último semestre
5. Percepção do sucesso e do desenvolvimento no último ano	14. Percepção do sucesso escolar 15. Percepção do desenvolvimento das capacidades
6. Percepção do bem-estar	16. Percepção da saúde física e mental 17. Percepção do stresse e dos seus efeitos

Para a caracterização amostra seleccionada para este estudo, optamos por distribuir os dezassete indicadores anteriormente referidos em seis dimensões de análise: identificação demográfica, tipo de grupo, identificação académica, rendimento académico, percepção do sucesso e do desenvolvimento de capacidades no último ano, e percepção do bem-estar.

2.1.1. Dados de identificação sócio-demográfica

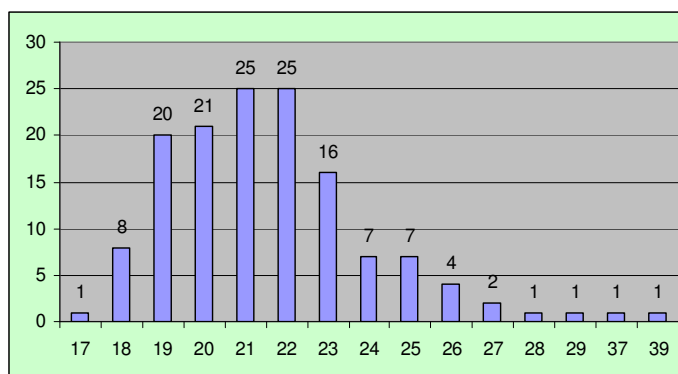
No presente estudo participaram 140 alunos, dos quais 79% são do sexo feminino e 21% do sexo masculino (cf. Gráfico 13), dados estes que nos permitem inferir que esta amostra está muito próxima daquela que apresentamos no estudo da construção e validação do questionário, na qual 77,1% dos indivíduos eram do sexo feminino e 22,9% eram do sexo masculino.

Gráfico 13: Distribuição da amostra em função do sexo



O Gráfico 14 mostra que a população do nosso estudo se concentra essencialmente entre os 19 e os 23 anos, apresentando uma média de 21,70 anos e um desvio padrão (DP) de 3,00, sendo 17 o mínimo da idade e 39 o máximo. Também estes dados estão muito próximos do estudo anterior que realizámos, onde a média etária era de 21,11 anos.

Gráfico 14: Distribuição da amostra em função da idade



Como podemos verificar através da Tabela 43, a população é proveniente de várias regiões de Portugal, sendo que (24,20%) são estrangeiros e 23,6% tanto do Norte como do Sul.

Tabela 43: Distribuição da amostra em função das regiões de proveniência

<i>Naturalidade</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Norte	33	23,6%
Centro	33	23,6%
Sul	13	9,3%
Regiões Autónomas	12	8,6%
Estrangeiro	34	24,3%
Não respostas	15	10,7
Total	140	100,0

2.1.2. Tipo de grupo

Da Tabela 44 constam os elementos participantes no programa desenvolvido. Destes, 51,4% pertencem ao grupo experimental e 48,6% ao grupo de controlo.

Tabela 44: Distribuição da amostra em função do tipo de grupo

<i>Tipo de Grupo</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Grupo Experimental	72	51,4%
Grupo Controlo	68	48,6%
Total	140	100%

2.1.3. Dados de identificação académica

A Tabela 45 mostra os cursos frequentados pelos alunos que participaram no programa de desenvolvimentos de competências, sobressaindo os cursos da área das “Ciências Sociais, Comércio e Direito” (32,9%), “Saúde e Protecção Social” (19,3%) e Psicologia (16,4%). Todas as outras áreas apresentam taxa inferior a 10%.

Tabela 45: Distribuição da amostra em função das áreas dos cursos frequentados

<i>Curso</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Ciências Sociais, Comércio e Direito	46	32,9
Saúde e Protecção Social	27	19,3
Psicologia	23	16,4
Educação	12	8,6
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	11	7,9
Artes e Humanidades	8	5,7
Ciências	6	4,3
Gestão de Empresas	6	4,3
Serviços	1	0,7
Total	140	100,0

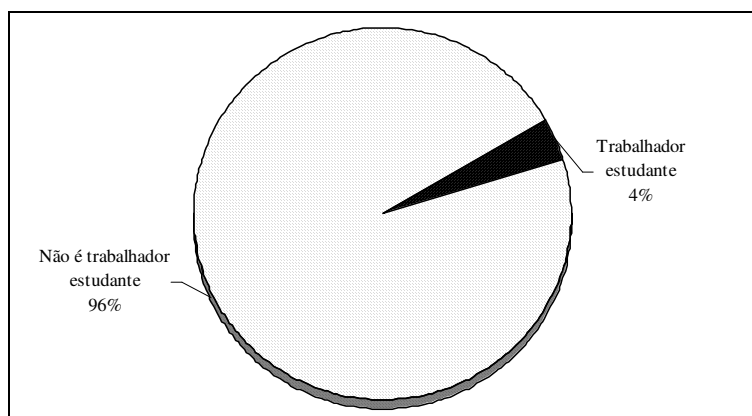
A Tabela 46 mostra que (79,30%) dos alunos participantes frequenta entre o 2.º ano e o 4.º ano do ensino superior, havendo números reduzidos no 1.º e 5.º anos. No entanto, é de referir que a amostra inclui estudantes de todos os anos deste nível de ensino: 1.º ano (11,4%); 2.º ano (25,0%); 3.º ano (25,7%); 4.º ano (28,6%); e 5.º ano (9,3%).

Tabela 46: Distribuição da amostra em função do ano de frequência

Ano	Frequência	Percentagem
1.º	16	11,4%
2.º	35	25,0%
3.º	36	25,7%
4.º	40	28,6%
5.º	13	9,3%
Total	140	100%

O Gráfico 15 evidencia que 96% da população em estudo não é trabalhador estudante situando-se a percentagem de alunos trabalhadores em 4%.

Gráfico 15: Distribuição da amostra em função da ocupação



Dos participantes no programa (42,1%) ingressaram no ensino superior nos anos lectivos 2000 e 2001, (45,7%) entre 2002 e 2004 e, finalmente, (12,1%) ingressaram no ensino superior antes de 2000 (cf. Tabela 47).

Tabela 47: Distribuição da amostra em função do ano de ingresso no ensino superior

Ano de ingresso	Frequência	Porcentagem
1991	1	,7%
1997	1	,7%
1998	3	2,1%
1999	12	8,6%
2000	31	22,1%
2001	28	20,0%
2002	23	16,4%
2003	25	17,9%
2004	16	11,4%
Total	140	100%

A Tabela 48 mostra que (73,6%) dos alunos ingressou na primeira opção de escolha e só (26,4%) noutra opção.

Tabela 48: Distribuição segundo a opção de ingresso

Ingresso na primeira opção	Frequência	Porcentagem
Sim	103	73,6%
Não	37	26,4%
Total	140	100%

Verificamos igualmente que os alunos são, unicamente, alunos universitários, estudam em Instituições públicas e localizadas em Coimbra (cf. Tabela 49).

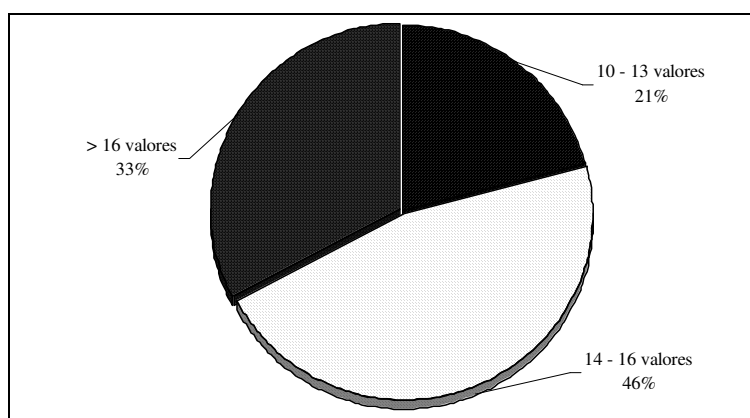
Tabela 49: Distribuição em função do tipo de instituição frequentada

<i>Instituição</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Pública	140	100%
Universidade	140	100%
Coimbra	140	100%

2.1.4. Dados de rendimento escolar

O Gráfico 16 mostra que 46% dos alunos da nossa amostra ingressaram no ensino superior com notas entre 14 e 16 valores, 33% com nota superior a 16 valores e 21% com nota entre os 10 e 13 valores.

Gráfico 16: Distribuição em função da nota de acesso ao ensino superior



Os dados que obtivemos quando inquirimos se os alunos tinham ou não cadeiras em atraso estão espelhados na Tabela 50, que mostra que (52,1%) dos alunos do estudo têm cadeiras em atraso.

Tabela 50: Distribuição em função de ter ou não cadeiras em atraso

<i>Cadeiras em atraso</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Sim	73	52,1%
Não	67	47,9%
Total	140	100%

Desses alunos que têm cadeiras em atraso, verificamos que (15,7%) têm uma cadeira em atraso e (18,6%) tem duas cadeiras em atraso. É importante referir que (47,9%) dos alunos não têm qualquer cadeira em atraso.

Tabela 51: Distribuição em função do número de cadeiras em atraso

<i>N.º de cadeiras</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
0	67	47,9%
1	22	15,7%
2	26	18,6%
3	9	6,4%
4	9	6,4%
5	4	2,9%
6	2	1,4%
11	1	,7%
Total	140	100%

Constatamos pela leitura da Tabela 52 que (42,9%) dos alunos do estudo apresentam uma média das notas do último semestre entre 12 e 13 valores; (24,2%) entre 14 e 15 valores e (9,9%) apresenta uma média superior a 15 valores.

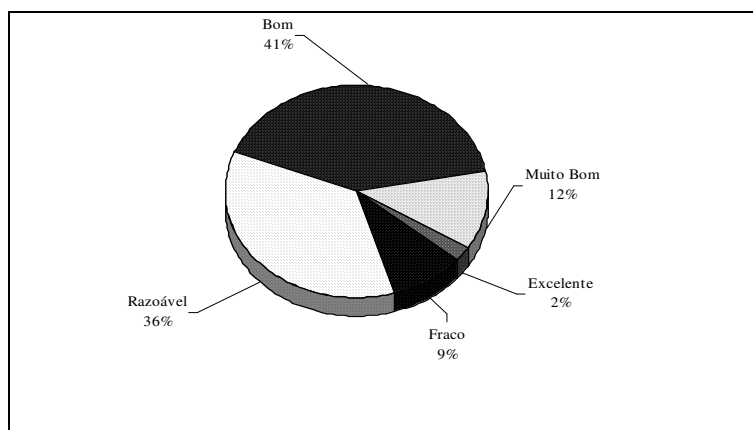
Tabela 52: Distribuição em função da média das notas obtidas no último semestre

<i>Média das notas</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
5	1	,7%
10	9	6,4%
11	22	15,7%
12	32	22,9%
13	28	20,0%
14	17	12,1%
15	17	12,1%
16	10	7,1%
17	3	2,1%
18	1	,7%
Total	140	100%

2.1.5. Percepção do sucesso e do desenvolvimento no último ano lectivo

O Gráfico 17 evidencia que o grau de sucesso dos alunos da amostra se situa, essencialmente, entre o “Bom” e o “Razoável” (41% e 36%). O desempenho de “Excelente” é, apenas, de 2% e o de “Fraco” de 9%.

Gráfico 17: Percepção do sucesso escolar no último ano



A observação da Tabela 53 evidencia que a população da nossa amostra faz uma avaliação ao nível do “Bom” das suas capacidades pessoais, sociais e profissionais.

Tabela 53: Auto-avaliação das capacidades

Níveis	Pessoais	Sociais	Profissionais
Fraco	6,4%	4,3%	11,4%
Razoável	35,0%	29,3%	32,9%
Bom	44,3%	46,4%	45,0%
Muito Bom	14,3%	17,1%	10,7%
Excelente	----	2,9%	----
Total	100%	100%	100%

A tabela anterior mostra também que ficam os extremos “Fraco” e “Excelente” com as percentagens mais baixas ou nulas, no caso do excelente.

2.1.6. Percepção do bem-estar

Também ao nível da saúde física e mental os alunos universitários situam-se no nível “Bom e razoável”, sendo o nível “Fraco” e “Excelente” os que apresentam percentagem mais baixa (cf. Tabela 54).

Tabela 54: Auto-avaliação da saúde física e mental

<i>Níveis</i>	<i>Saúde Física</i>	<i>Saúde Mental</i>
Fraco	1,4%	9,3%
Razoável	35,0%	37,9%
Bom	42,9%	32,9%
Muito Bom	15,7%	15,7%
Excelente	5,0%	4,3%
Total	100%	100%

A Tabela 55 mostra a apreciação que os estudantes sobre o grau de influência do stresse no seu quotidiano.

Tabela 55: Auto-avaliação do nível de stresse e do seu impacto

<i>Níveis</i>	<i>Nível de stresse</i>	<i>Impacto do stresse</i>
Nenhum	---	2,1
Algum	35,0	37,1
Bastante	35,0	20,7
Muito	20,7	29,3
Muitíssimo	9,3	10,7
Total	100%	100%

Constatamos que os níveis de stresse e do seu impacto no bem-estar dos inquiridos se distribui essencialmente pelos níveis: “Algum” (35% e 37,1%) e “Bastante” (35%) no nível de stresse. Os extremos “Nenhum” e “Muitíssimo” são os que apresentam menor percentagem.

2.2. Instrumentos de avaliação

O método de avaliação utilizado foi a auto-avaliação, que consiste numa apreciação indirecta sob a forma de questionário, do tipo lápis-papel, através do qual é fornecida uma lista de comportamentos em que se pede ao informante que descreva ou quantifique (e.g., numa escala de tipo Likert) a percepção que tem ou o julgamento que faz sobre uma determinada situação ou comportamento. Nesse sentido, recorreremos a quatro instrumentos para a avaliação do PDCIIP, recursos estes que foram construídos por nós para este efeito, como descrevemos de seguida.

2.2.1. Questionário para a Identificação de Expectativas

Objectivando avaliar as expectativas dos participantes em relação ao programa, na fase inicial aplicamos o “Questionário para a Identificação de Expectativas” (cf. Anexo 12). Este é um questionário de perguntas abertas composto por três itens, através do qual os participantes enunciam o que gostariam e o que não gostariam que acontecesse durante as sessões do programa, e as capacidades que mais esperam desenvolver com a sua participação neste evento.

2.2.2. Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais

Neste estudo, os alunos foram avaliados antes (*baseline*) e após intervenção através do QCIIP, que descrevemos detalhadamente no capítulo anterior e que foi construído e validado exactamente para este efeito e para a população em causa, daí resultando um questionário com 73 itens, distribuído em seis dimensões, as quais correspondem às seis competências trabalhadas durante o programa (cf. Anexo 7), no qual os itens 1 a 20 avaliam a cooperação, os itens 21 a 32 avaliam a auto-realização, os itens 33 a 46 avaliam a auto-estima, os itens 47 a 58 avaliam o suporte social, os itens 59 a 66 avaliam a assertividade e os itens 67 a 73 avaliam a empatia. Além disso, o protocolo do QCIIP apresenta 28 indicadores para a recolha de dados de identificação socio-demográfica, de identificação académica, de rendimento escolar, de percepção do sucesso e do desenvolvimento no último ano e de percepção do bem-estar.

2.2.3. Questionário para a Avaliação da Sessão

Cada uma das sessões do PDCIIP foi avaliada através do “Questionário para a Avaliação da Sessão”, onde o participante expressa o grau da sua evolução ou a qualidade do trabalho realizado, numa escala de 1 a 5 (“Mau”, “Fraco”, “Razoável”, “Bom” e “Muito bom”), registando o valor que atribui ao desenvolvimento na respectiva competência no início da sessão e no final da sessão. Além disso, neste protocolo cada um podia expressar as suas observações, sugestões e/ou críticas sobre o módulo em questão (cf. Anexo 22).

2.2.4. Questionário para a Avaliação Global do Programa

Na fase conclusiva do PDCIIP, os participantes preenchem o “Questionário para a Avaliação Global do Programa” (*cf.* Anexo 23), através do qual classificam, numa escala de tipo Likert (em que 1 = “Mau”; 2 = “Fraco”; 3 = “Razoável”; 4 = “Bom”; 5 = “Muito bom”), as seguintes dimensões: (1) programa, (2) conhecimentos, (3) actividades, (4) participação, (5) relacionamento, (6) orientador, (7) equipa de apoio, (9) instalações e (10) desenvolvimento de competências. Este questionário é composto por 41 itens, distribuídos pelas dimensões referidas anteriormente, e também por uma questão aberta “Observações / Sugestões / Críticas”, através da qual é feita a apreciação global do programa.

2.2.5. Questionário para a Avaliação do Impacto do Programa

Para a avaliação posterior, após dois meses da implementação do programa, utilizamos um questionário-guião para a entrevista pessoal, o qual era composto por duas perguntas: as duas competências desenvolvidas ao longo do programa que foram mais úteis e as duas que foram mais difíceis de activar durante o período que mediou entre o fim da intervenção e este momento de avaliação posterior. O questionário-guião era composto pela lista das competências desenvolvidas e por dupla entrada onde era lançado o número mecanográfico do participante e a avaliação correspondente. Além disso, este protocolo incluía uma pergunta sobre o interesse ou não dos participantes em continuar este trabalho de desenvolvimento de competências numa investigação longitudinal (*cf.* Anexo 25).

2.3. Procedimentos

A selecção da amostra em estudo ocorreu junto de alunos de ambos os sexos e de todos os anos e cursos de licenciatura do ano 2004-2005, e que frequentavam à altura a Universidade de Coimbra. Esta amostra constitui-se com base na divulgação realizada junto dos residentes nos serviços de alojamento dos SASUC e na vontade individual de querer participar.

Os 72 indivíduos que constituíram o grupo experimental, manifestaram vontade em participar nesta investigação e expressaram a sua disponibilidade para as datas agendadas e acordadas para a realização das sessões de trabalho.

O grupo de controlo (N=68) foi constituído através do grupo experimental (N=72), sendo, para isso, cada um convidado a solicitar a colaboração de um seu colega para fazer parte deste grupo; esta nossa opção prende-se com o facto de querermos obter dados de um grupo semelhante ao experimental.

Após a divulgação e a constituição da amostra, seguiu-se a fase de implementação do programa, a avaliação final e a avaliação posterior, como passamos a relatar mais pormenorizadamente.

A primeira fase consistiu na **divulgação do programa**. No mês de Outubro de 2004 reunimos com a direcção do GAP-SASUC a fim de apresentarmos o programa de desenvolvimento de competências e fazermos a proposta de ser aplicado junto dos estudantes que frequentam estes serviços e de utilizarmos algumas das suas instalações para esse efeito.

Depois de obtidos os necessários consentimentos por parte daquela direcção, operacionalizarmos a divulgação do programa junto dos estudantes e a sua posterior implementação. No mesmo mês reunimos com os delegados das residências destes serviços, os quais foram elucidados sobre o PDCIIP e receberam o material para a sua divulgação, constituído por “flyers” para afixarem nas residências, e para serem distribuídos pessoalmente pelos delegados aos colegas das suas residências (*cf.* Anexo 8).

A segunda fase consubstanciou-se na **selecção dos participantes**, na apresentação do programa e na assinatura dos contratos. Os participantes foram seleccionados numa sessão de apresentação do programa (Sessão 1), na qual contámos com a presença de 93 estudantes e com um *staff* de seis técnicos de apoio. Após a apresentação das pessoas, dos objectivos e da metodologia a seguir, os presentes discutiram sobre as datas mais convenientes para a realização das sessões. Posto isto, ficou acordado que o “Grupo A” teria as sessões às segundas-feiras e que o “Grupo B” às terças-feiras. Conforme as datas acordadas e a disponibilidade dos interessados, o grupo experimental ficou composto por dois grupos (um de 34 e um outro de 38 indivíduos).

É de referir que inicialmente prevíamos trabalhar com um grupo composto por um mínimo de 12 indivíduos e um máximo de 25; no entanto, dada a elevada adesão e não querendo frustrar as expectativas dos estudantes que compareceram, vimo-nos impelidos a trabalhar com grupos maiores do que o previsto, o que para nós foi interpretado como sinal da importância das dimensões a trabalhar no próprio programa e o que fez com tivéssemos redobrado o esforço de todos os recursos para aplicarmos o desenho do

programa a esta amostra. Após a formação dos grupos, foram assinados os contratos, nos quais constam as normas a serem cumpridas e os deveres dos participantes em relação aos promotores do programa e destes em relação àqueles (cf. Anexo 10); cada um preencheu o QCIIIP, como instrumento de verificação *baseline* do programa; e foram identificadas as expectativas dos participantes relativamente a esta intervenção (cf. Anexo 12).

A terceira fase consistiu na **implementação do programa**. A implementação propriamente dita do programa decorreu entre os meses de Novembro de 2004 e Janeiro de 2005 e constou de um protocolo de oito sessões presenciais realizadas entre as 21:00 e as 23:00 horas. Numa sala relativamente ampla de uma das residências dos SASUC, os participantes sentavam-se em cadeiras distribuídas em semi-lua. Após o acolhimento, sempre necessário neste género de intervenção, e após à assinatura da folha de presença, em cada sessão seguimos a dinâmica estrutural das sessões, como consta no Quadro 27, com os respectivos “timings” indicados.

Aos membros da equipa de apoio, com a devida antecedência, era entregue a agenda da sessão e os materiais a serem consignados aos participantes durante as diferentes actividades programadas. Além disso, durante as sessões, um membro do *staff* observava a evolução da sessão e registava na “Ficha de Observação da Sessão” os comentários que lhe parecessem oportunos; além disso controlava o tempo e verificava se o tempo previsto para cada uma das actividades era suficiente e registava o tempo exacto que foi ocupado (cf. Anexo 13).

Por sua vez, cada um dos participantes registava no MPDC todos os seus trabalhos. No final do programa, com o devido consentimento, cada participante cedeu-nos o seu MPDC para registarmos os dados neles contidos, o que fizemos lançados numa base de dados. No entanto, aqui não faremos referência a muita dessa informação, uma vez que não é nosso objectivo avaliar todos esses dados mas, sobretudo, a eficácia do PDCIIP no desenvolvimento das competências identificadas, e por isso, optamos por guardar todas essas informações para posteriores estudos.

A quarta fase consistiu na **avaliação do programa**. Além da avaliação antes da intervenção (*baseline*) e durante o programa (avaliação do desenvolvimento proporcionado por cada uma das sessões), realizamos uma sessão destinada especificadamente à avaliação global do programa. Além de cada um ter preenchido individualmente o “Questionário para a Avaliação Global do Programa” (cf. Anexo 23), foi proporcionado um tempo de partilha das apreciações de cada um relativamente ao modo

como decorreu a implementação do PDCIIP, nomeadamente os seus aspectos mais positivos e menos positivos e o que poderá ser melhorado em futuras intervenções deste género. No final da sessão os participantes receberam um certificado de participação e procedeu-se ao encerramento do programa (*cf.* Anexo 24).

A quinta fase do programa consistiu na **avaliação posterior do programa** e na entrega do perfil individual de competências. Passados dois meses da realização do programa (Março de 2005), realizamos entrevistas individuais com cada um dos participantes, agendadas previamente com cada um deles, durante as quais entregamos o perfil individual de competências e fizemos a avaliação posterior do programa.

Para a elaboração do referido perfil, procedemos do seguinte modo: após termos lançado em suporte informático os dados recolhidos no QCIIP (antes e após intervenção), nos dossiers individuais e nas avaliações individuais, elaborámos um perfil personalizado de competências (*cf.* Anexo 26).

A avaliação posterior consistiu em solicitar verbalmente aos inquiridos que identificassem, entre as competências trabalhadas, aquelas que lhes foram mais úteis e aquelas que foram mais difíceis de implementar durante o tempo decorreu entre o encerramento do programa e o momento presente (*cf.* Anexo 25). Deste modo, pretendeu-se recolher dados significativos sobre os efeitos a médio prazo do PDCIIP. Inquiriu-se também sobre o interesse ou não dos participantes continuarem este estudo em investigações futuras. No fim de todos os participantes serem entrevistados, procedeu-se a um jantar de confraternização.

2.4. Análise dos dados

Para a análise dos dados recolhidos através do PDCIIP recorreremos à análise de conteúdo e à análise estatística.

Faremos a análise de conteúdos dos dados recolhidos através do QIE. É de referir que no que concerne à validade da análise de conteúdo, validamos somente aquelas categorias onde houve concordância aproximada de 90% entre o painel de três juízes, constituído para o efeito, suficiente para averiguar a consistência interna, como defende Krippendorff (1980).

E para os outros instrumentos de avaliação QCIIP, QAS, QAGP, QAIP privilegiamos o processo estatístico descritivo, procedendo ao cálculo dos parâmetros de tendência central e dispersão – média, desvio padrão, percentagem e estatística

inferencial. Realizámos também análises comparativas (“Test T” e ANOVAS) e testes inferenciais, nomeadamente correlações.

3. Apresentação dos resultados do estudo do programa de intervenção

Com o objectivo de organizar e sumariar os dados obtidos, de forma tal que possibilitem a consecução do objectivo proposto para estes estudo, passamos a apresentar, de um modo descritivo, os resultados obtidos através do QIE (para a avaliação das expectativas em relação ao programa), do QCIIP (para a avaliação dos resultados antes e após a intervenção), do QAS (para a avaliação do desenvolvimento conseguido durante as sessões), do QAGP (para a avaliação global do programa) e do QAIP (para a avaliação do impacto do programa).

3.1. Avaliação das expectativas

No início da implementação do PDCIIP, e através do “Questionário para a Identificação de Expectativas” (cf. Anexo 12), os indivíduos que participaram no grupo experimental (N=72) expressaram o que esperavam do programa. Fizemos a análise de conteúdo dos dados recolhidos através do referido instrumento de avaliação e obtivemos os dados que passamos a apresentar.

Ao serem inquiridos sobre o que gostariam que acontecesse durante a sua implementação, obtivemos um total de 105 expressões que organizamos em três componentes: expressões relativas ao “desenvolvimento das competências do programa” (N=63), ao tipo de “sessões” (N=28) e ao clima de “grupo” (N=14). Também conforme os dados recolhidos, organizamos estes componentes em dez categorias. Os resultados obtidos mostram que os participantes esperam sobretudo que todas as competências do programa sejam devidamente desenvolvidas (39,05%), que as sessões tenham uma vertente muito prática (17,14%) e que dentro do grupo fosse criado um clima caracterizado pela amizade e pela coesão (9,52%), conforme podemos constatar na Tabela 56.

Tabela 56: Categorias e ocorrência do que os participantes mais gostariam que acontecesse durante a intervenção

Componentes	Categorias	Definição	Exemplos	N	%
Desenvolvimento das competências do programa (N=63)	1. Todas as competências	Aplica-se a esta categoria as expectativas relacionadas com o desenvolvimento de todas as competências propostas no programa.	“Espero que o programa seja inovador, interessante e que facilite a aprendizagem das competências propostas” (A12)	41	39,05%
	2. Auto-estima	Aplica-se a esta categoria as expectativas relacionadas a avaliação de si próprio.	“Espero melhorar a minha auto-estima” (A43)	11	10,48%
	3. Assertividade	Aplica-se a esta categoria as expectativas relacionadas com a capacidade de comunicar assertivamente.	“Espero, no final do programa, ser capaz de me defender mais facilmente quando me querem enganar” (B17).	5	4,76%
	4. Cooperação	Aplica-se a esta categoria as expectativas relacionadas a capacidade de trabalhar em grupo.	“Espero aprender a trabalhar em grupo” (A21)	4	3,81%
	5 Empatia	Aplica-se a esta categoria as expectativas relacionadas com a escuta empática.	“Desenvolver as capacidades propostas, nomeadamente a empatia” (A4)	2	1,90%
Sessões (N=28)	6. Práticas	Aplica-se a esta categoria as expectativas relacionadas com a vertente prática das sessões.	“Espero adquirir conhecimentos que sejam úteis para a minha vida pessoal, social e profissional e que eu os possa aplicar no meu dia-a-dia” (A10)	18	17,14%
	7. Divertidas	Aplica-se a esta categoria as expectativas relacionadas com o espírito de diversão a experimentar durante o programa.	“Que nos divertíssemos” (B28).	5	4,76%
	8. Interactivas	Aplica-se a esta categoria as expectativas relacionadas a interactividade das sessões.	“Espero fazer parte de uma experiência interactiva, motivadora e capaz de me despertar para outros campos do saber” (B3).	5	4,76%
Grupo (N=14)	9. Amizade e coesão	Aplica-se a esta categoria as expectativas relacionadas com o conhecimento de novas pessoas/amigos e com o espírito de grupo que se poderá vir a criar durante a implementação do programa.	Que houvesse uma boa união entre os participantes nas actividades propostas, empatia entre todos e a criação de novas amizades (B20).	10	9,52%
	10. À vontade	Aplica-se a esta categoria as expectativas relacionadas com o clima de à vontade entre os participantes.	“Que houvesse um ambiente agradável durante as sessões, que nos permita estar à vontade de modo a desenvolver da melhor forma as capacidades pretendidas” (B9).	4	3,81%

Ao serem inquiridos sobre o que não gostariam que acontecesse durante a aplicação do programa, obtivemos um total de 85 expressões que organizamos em três componentes: expressões relativas ao “programa” (N=40), ao tipo de “sessões” (N=22) e ao clima de “grupo” (N=23). Organizamos estes componentes em oito categorias. Os resultados obtidos mostram que os participantes não gostariam, sobretudo, de chegar ao

fim da intervenção e “não atingir os objectivos programa” (30,59%), de vivenciar sessões “monótonas” (14,12%) e de experimentar “conflitos” dentro do grupo (17,65%), dados estes que são completados com outros que apresentamos na Tabela 57.

Tabela 57: Categorias e ocorrência do que os participantes não gostariam que acontecesse durante a intervenção

Componentes	Categorias	Definição	Exemplos	N	%
Programa (N=40)	1. Não atingir os objectivos do programa	Aplica-se a esta categoria as expectativas relacionadas com o programa em si mesmo.	“Desiludir-me com o conteúdo ou objectivos alcançados com o programa; sensação de ter perdido tempo por não ter valido a pena” (B40).	26	30,59%
	2. Ter que me expor (âmbito pessoal)	Aplica-se a esta categoria as expectativas relacionadas com a exigência de ter que se expor.	“Que houvesse exposição da vida pessoal de cada um” (A40).	11	12,94%
	3. Ser obrigado a fazer o que não quero	Aplica-se a esta categoria as expectativas relacionadas com o ser constrangido a realizar o que não se pretende fazer.	“Ser obrigada a fazer alguma actividade com a qual não concorde” (A1).	3	3,53%
Sessões (N=22)	4. Monótonas	Aplica-se a esta categoria as expectativas relacionadas com a passividade durante a implementação do programa.	“Que fosse um monólogo em que apenas temos que tirar notas e que nos faça pensar que não tem nada a ver com a nossa personalidade” (B17).	12	14,12%
	5. Teóricas e expositivas	Aplica-se a esta categoria as expectativas relacionadas com a vertente teórica do programa.	“Que fosse um programa excessivamente teórico sem aplicação prática” (B33). “Muita exposição de conceitos” (A3).	10	11,76%
Grupo (N=23)	6. Conflitos	Aplica-se a esta categoria as expectativas relacionadas com os conflitos interpessoais que porventura possam surgir durante o desenrolar do programa.	“Conflitos entre os colegas” (A20). “Seria extremamente desconfortante se entrássemos em conflitos uns com os outros e não respeitássemos as opiniões uns dos outros” (B15).	15	17,65%
	7. Ansiedade	Aplica-se a esta categoria as expectativas relacionadas com a ansiedade e tensão que poderão surgir dentro do grupo.	“Sentir-me pouco à vontade com o resto do grupo” (A7).	6	7,06%
	8. Falta de colaboração	Aplica-se a esta categoria as expectativas relacionadas com a falta de disponibilidade para colaborar com todo o grupo.	“Falta de colaboração entre os participantes” (B13).	2	2,35%

Quando inquirimos os participantes sobre as capacidades que mais esperavam desenvolver durante o programa, obtivemos um total de 143 expressões que organizamos em dois componentes: expressões relativas ao nome das “competências do programa” (N=110) e a outros tipos de “competências” (N=33). Organizamos estes componentes em onze categorias, conforme expomos de seguida.

Tabela 58: Categorias e ocorrência das capacidades que os participantes mais esperam desenvolver

Componentes	Categorias	Definição	Exemplos	N	%
Competências do programa	1. Cooperação	Aplica-se a esta categoria a capacidade de se integrar e realizar trabalhos em conjunto.	“Melhorar a minha capacidade de relacionamento interpessoal” (B36). “Integração fácil num grupo com capacidade de envolvimento sem receios” (A45)	29	20,28%
	2. Auto-realização	Aplica-se a esta categoria as capacidades ligadas ao desenvolvimento humano e à concretização de objectivos.	“Desenvolver as minhas competências de acordo com as minha personalidade e os meus objectivos pessoais e profissionais” (B18).	5	3,50%
	3. Auto-estima	Aplica-se a esta categoria as capacidades associadas à valorização de si mesmo.	“Aprender a valorizar tudo o que faço” (A38).	27	18,88%
	4. Suporte social	Aplica-se a esta categoria as capacidades ligadas ao saber apoiar e ser apoiado pelos outros.	“Saber ajudar mais as pessoas” (B39)	6	4,20%
	5. Assertividade	Aplica-se a esta categoria as capacidades referentes à expressão de ideias, opiniões e convicções.	“Desenvolver as minhas capacidades ao nível da expressividade, de falar perante os outros e de comunicar” (A42)	14	9,79%
	6. Empatia	Aplica-se a esta categoria as capacidades relacionadas com a escuta activa.	“Conseguir colocar-me no ponto de vista do outro” (A34)	13	9,09%
	7. Todas as competências do programa	Aplica-se a esta categoria as referências relacionadas com todas as competências do programa.	“Desenvolver todas as competências propostas pelo programa” (A35).	16	11,19%
Outras competências	8. À vontade para falar em público	Aplica-se a esta categoria as capacidades de se expressar em público.	“À vontade para falar em público, nomeadamente apresentar trabalhos diante dos próprios colegas” (A1).	9	6,29%
	9. Autoconfiança	Aplica-se a esta categoria as capacidades relacionadas com a segurança em si próprio.	“Ter mais autoconfiança em mim e nas minhas capacidades” (A33).	14	9,79%
	10. Autocontrolo	Aplica-se a esta categoria as capacidades associadas ao controlo da impulsividade.	“Ser menos efusiva nas minhas intervenções, ou seja, mais calma, sobretudo respeitando os outros” (A5)	4	2,80%
	11. Várias	Aplica-se a esta categoria as capacidades como a tolerância (2), a motivação (2), a tomada de decisão (1) e o optimismo (1).	“Voltar a ter força de vontade e motivação para estudar” (A28).	6	4,20%

Os resultados obtidos mostram que os participantes, relativamente às competências do programa, esperam desenvolver sobretudo a “cooperação” (20,28%) e a “auto-estima” (18,88%); além disso, muitos fazem novamente referência à expectativa de desenvolverem todas as competências desenhadas no programa; entre os resultados

obtidos destaca-se também o desejo de aumentarem a autoconfiança (9,79%), conforme podemos observar na Tabela 58.

3.2. Avaliação dos resultados antes e após a intervenção

No início e no final da aplicação do programa, através do questionário que validamos para este efeito (*cf.* Anexo 7), os 140 indivíduos que participaram na amostra do programa (72 no grupo experimental e 68 no grupo de controlo) fizeram uma avaliação das suas competências.

A análise descritiva das médias para cada competência-global foi realizada, quer a nível do grupo experimental, quer a nível do grupo de controlo, em dois momentos diferentes: antes de iniciar o curso e depois de terminado o mesmo.

Os dados emergentes da Tabela 59, relativos ao grupo experimental, evidenciam a existência de diferenças, estatisticamente significativas, entre os dois momentos da aplicação do instrumento de avaliação das competências (início e final do programa). Constatamos, ainda, que as médias no segundo momento são em todas as escalas mais elevadas que no primeiro momento, o que comprova que as actividades desenvolvidas ao longo do programa surtiram efeito no desenvolvimento das competências trabalhadas.

Tabela 59: Comparação do grupo experimental no início com o final do programa

<i>Escalas</i>	<i>Antes/Depois</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>t-test</i>	<i>p</i>
Escala global	Antes	286,25	31,09	-10,060	,000
	Depois	309,78	31,09		
Cooperação	Antes	82,36	9,45	-7,245	,000
	Depois	87,78	8,61		
Auto-realização	Antes	50,17	7,27	-7,558	,000
	Depois	54,64	6,29		
Auto-estima	Antes	46,32	8,39	-6,750	,000
	Depois	51,29	7,64		
Suporte social	Antes	45,21	6,31	-5,655	,000
	Depois	48,29	6,30		
Assertividade	Antes	27,43	4,91	-5,670	,000
	Depois	29,74	4,52		
Empatia	Antes	23,51	3,27	-7,721	,000
	Depois	26,00	3,18		

Os dados provenientes da Tabela 60, referentes ao grupo de controlo, não evidenciam a existência de diferenças, estatisticamente significativas, entre os dois

momentos (início e final do programa). Constatamos, ainda, que as médias no segundo momento são muito idênticas às registadas no primeiro momento o que evidencia que os indivíduos não sujeitos as actividades desenvolvidas ao longo do programa não obtêm desenvolvimento, semelhante aos que trabalharam as actividades que visavam desenvolver estas competências.

Tabela 60: Comparação do grupo de controlo no início com o final do programa

<i>Escalas</i>	<i>Antes/Depois</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>t-test</i>	<i>p</i>
Escala global	Antes	291,56	30,99	,842	,403
	Depois	290,10	35,17		
Cooperação	Antes	81,78	10,02	1,796	,077
	Depois	80,56	11,45		
Auto-realização	Antes	50,29	6,77	-,203	,840
	Depois	50,37	6,62		
Auto-estima	Antes	48,56	7,93	-,941	,350
	Depois	48,99	8,32		
Suporte social	Antes	46,06	6,66	,639	,525
	Depois	45,69	6,75		
Assertividade	Antes	29,26	5,00	,853	,396
	Depois	28,96	5,06		
Empatia	Antes	24,24	3,96	-,786	,435
	Depois	24,50	3,70		

As comparações efectuadas nos dois grupos nos dois momentos (cf. Tabela 61) evidenciam a existência de diferenças, estatisticamente significativas, no segundo momento, o que evidências que o trabalho desenvolvido, no grupo experimental, produziu resultados significativos como comprovam as médias das diferentes competências trabalhadas.

Tabela 61: Comparação entre os dois grupos no início com o final do programa

<i>Escalas</i>	<i>Antes/Depois</i>	<i>Grupo</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>t-test</i>	<i>p</i>
Escala Global	Antes	Experimental	286,25	31,09	-1,011	,314
		Controlo	291,56	30,99		
	Depois	Experimental	309,78	31,09	3,511	,001
		Controlo	290,10	35,17		
Cooperação	Antes	Experimental	82,36	9,45	,354	,724
		Controlo	81,78	10,02		
	Depois	Experimental	87,78	8,61	4,231	,000
		Controlo	80,56	11,45		
Auto-realização	Antes	Experimental	50,17	7,27	-,107	,915
		Controlo	50,29	6,77		
	Depois	Experimental	54,64	6,29	3,914	,000
		Controlo	50,37	6,62		

		Controlo	50,37	6,62		
Auto-estima	Antes	Experimental	46,32	8,39	-1,621	,107
		Controlo	48,56	7,93		
	Depois	Experimental	51,29	7,64	1,710	,090
		Controlo	48,99	8,32		
Suporte social	Antes	Experimental	45,21	6,31	-,776	,439
		Controlo	46,06	6,66		
	Depois	Experimental	48,29	6,30	2,359	,020
		Controlo	45,69	6,75		
Assertividade	Antes	Experimental	27,43	4,91	-2,189	,030
		Controlo	29,26	5,00		
	Depois	Experimental	29,74	4,52	,963	,337
		Controlo	28,96	5,06		
Empatia	Antes	Experimental	23,51	3,27	-1,178	,241
		Controlo	24,24	3,96		
	Depois	Experimental	26,00	3,18	2,577	,011
		Controlo	24,50	3,70		

Ainda relativamente aos dados apresentados na tabela anterior, é de referir que a única excepção ao que afirmámos prende-se com a competência da assertividade. Efectivamente, o grupo controlo apresentou neste factor índices mais elevados do que o outro grupo na avaliação que realizamos antes do programa, resultando daí uma diferença significativa. No entanto, essa diferença esvai-se no pós-programa, uma vez que no grupo experimental verificamos ganhos que fazem com que os resultados obtidos sejam superiores ao do grupo controlo.

A Tabela 62 mostra que, na generalidade, não se verificam diferenças entre sexos ao nível da escala global e das subescalas. Todavia, na subescala “Auto-estima” (antes e depois) e na subescala “Empatia” (depois) há diferenças significativas entre o sexo masculino e o sexo feminino, sendo o sexo masculino que apresenta melhores médias. Os dados relativos à auto-estima são também confirmados pelos resultados obtidos no estudo do capítulo anterior, sobre o questionário.

Tabela 62: Comparação entre sexos

Escalas	Antes/Depois	Sexo	Média	DP	t-test	p
Escala Global	Antes	Masculino	298,00	28,219	1,519	,133
		Feminino	283,66	31,320		
	Depois	Masculino	320,00	23,413	1,316	,192
		Feminino	307,53	32,266		
Cooperação	Antes	Masculino	83,54	7,644	,494	,623
		Feminino	82,10	9,841		

Auto-realização	Depois	Masculino	88,77	6,710	,456	,650
		Feminino	87,56	9,010		
	Antes	Masculino	52,00	6,770	1,005	,319
		Feminino	49,76	7,368		
Auto-estima	Depois	Masculino	56,08	5,041	,910	,366
		Feminino	54,32	6,527		
	Antes	Masculino	52,38	5,331	3,042	,003
		Feminino	44,98	8,380		
Suporte social	Depois	Masculino	55,62	4,718	2,324	,023
		Feminino	50,34	7,853		
	Antes	Masculino	44,54	5,953	-,420	,676
		Feminino	45,36	6,429		
Assertividade	Depois	Masculino	47,92	4,536	-,232	,818
		Feminino	48,37	6,651		
	Antes	Masculino	29,69	3,816	1,865	,066
		Feminino	26,93	5,013		
Empatia	Depois	Masculino	31,85	3,625	1,892	,063
		Feminino	29,27	4,593		
	Antes	Masculino	24,77	3,632	1,543	,127
		Feminino	23,24	3,153		
	Depois	Masculino	27,77	2,619	2,284	,025
		Feminino	25,61	3,173		

Como podemos verificar na Tabela 63, não existem, de uma maneira geral, diferenças significativas na percepção / avaliação das capacidades individuais em função da idade. Todavia, na subescala “Empatia” existe diferença, estatisticamente significativa, no momento antes da aplicação do programa mas, no final, esta mesma diferença não se revelou, como podemos constatar (cf. Anexo 28).

Tabela 63: Comparação entre idades

<i>Escalas</i>	<i>Antes/Depois</i>	<i>Soma do quadrado</i>	<i>Média dos quadrados</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Escala global	Antes	14954,316	1359,483	1,519	,148
	Depois	15249,071	1386,279	1,559	,135
Cooperação	Antes	1105,262	100,478	1,152	,340
	Depois	1129,767	102,706	1,490	,159
Auto-realização	Antes	779,965	70,906	1,431	,183
	Depois	586,719	53,338	1,440	,179
Auto-estima	Antes	1101,677	100,152	1,542	,140
	Depois	693,309	63,028	1,097	,379
Suporte social	Antes	478,771	43,525	1,111	,369
	Depois	699,138	63,558	1,802	,074
Assertividade	Antes	205,355	18,669	,743	,694
	Depois	277,055	25,187	1,286	,255
Empatia	Antes	201,722	18,338	1,971	,048
	Depois	102,281	9,298	,909	,537

Os dados enunciados na Tabela 64 mostram valores estatísticos significativos entre sucesso académico, capacidades pessoais, capacidades profissionais e competências desenvolvidas. Verificamos ainda, nas análises descritivas, que efectuamos com as comparações que as médias aumentam em função do nível considerado, o que nos sugere que o trabalho desenvolvido nas várias sessões ajudou na melhoria das diferentes competências (cf. Anexo 28).

Tabela 64: Comparação entre o sucesso/capacidades e as competências desenvolvidas

<i>Escalas</i>	<i>Antes Depois</i>	<i>Sucesso Académico</i>		<i>Capacidades Pessoais</i>		<i>Capacidades Sociais</i>		<i>Capacidades Profissionais</i>	
		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Escala Global	Antes	2,294	,068	3,199	,029	9,394	,000	5,507	,002
	Depois	3,147	,020	2,720	,051	4,279	,004	2,132	,104
Cooperação	Antes	2,693	,038	1,121	,347	5,049	,001	1,137	,341
	Depois	2,769	,034	,925	,434	2,820	,032	,312	,817
Auto-realização	Antes	4,142	,005	8,031	,000	9,239	,000	6,480	,001
	Depois	6,234	,000	3,536	,019	4,184	,004	3,970	,011
Auto-estima	Antes	1,020	,404	1,412	,247	4,222	,004	4,265	,008
	Depois	3,419	,013	2,035	,117	2,239	,074	3,207	,028
Suporte social	Antes	1,605	,183	4,049	,010	4,405	,003	4,459	,006
	Depois	2,140	,085	3,634	,017	2,946	,026	1,493	,224
Assertividade	Antes	,804	,527	1,662	,183	2,781	,034	2,982	,037
	Depois	1,778	,144	1,751	,165	3,549	,011	1,637	,189
Empatia	Antes	2,187	,080	1,562	,207	3,827	,007	1,193	,319
	Depois	,854	,496	2,805	,046	2,169	,082	,976	,409

Os dados das comparações efectuadas entre saúde física, saúde mental e competências desenvolvidas (cf. Tabela 65) evidenciam diferenças, estatisticamente significativas, ao nível da saúde mental antes e após o trabalho desenvolvido. Observando as médias das variáveis foi possível verificar que houve ganhos significativos. Ao nível da saúde física não foram encontradas diferenças significativas, nos dois momentos de avaliação (cf. Anexo 28).

Tabela 65: Comparação entre saúde física, saúde mental e competências desenvolvidas

<i>Escalas</i>	<i>Antes/Depois</i>	<i>Saúde Física</i>		<i>Saúde Mental</i>	
		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Escala global	Antes	,595	,621	6,792	,000
	Depois	,742	,531	5,292	,001
Cooperação	Antes	,634	,596	2,883	,029

	Depois	,337	,799	1,893	,122
Auto-realização	Antes	,878	,457	3,335	,015
	Depois	,775	,512	5,177	,001
Auto-estima	Antes	2,262	,089	9,731	,000
	Depois	1,294	,284	5,844	,000
Suporte social	Antes	,878	,457	4,361	,003
	Depois	1,857	,145	3,979	,006
Assertividade	Antes	,444	,723	1,221	,310
	Depois	,154	,927	3,590	,010
Empatia	Antes	,156	,926	2,867	,030
	Depois	,501	,683	3,474	,012

Os dados das comparações efectuadas entre nível de stresse sentido e impacto do stresse com competências desenvolvidas (cf. Tabela 66) não evidenciam diferenças estatisticamente significativas. Todavia, verifica-se que a “Auto-estima” apresenta diferenças significativas nos dois momentos. No entanto, Observando as médias das variáveis foi possível verificar que houve diminuição do stresse e impacto do stresse após o desenvolvimento do programa. Também a “Auto-realização” e a escala global, apresentam valores significativos só no primeiro momento (cf. Anexo 28).

Tabela 66: Comparação entre níveis de stresse e impacto do stresse e competências desenvolvidas

<i>Escalas</i>	<i>Antes/Depois</i>	<i>Níveis de stresse</i>		<i>Impacto do stresse</i>	
		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Escala global	Antes	3,335	,024	1,436	,232
	Depois	1,669	,182	1,285	,285
Cooperação	Antes	1,358	,263	,934	,449
	Depois	,525	,666	,215	,929
Auto-realização	Antes	3,040	,035	,597	,666
	Depois	1,158	,332	,992	,418
Auto-estima	Antes	6,661	,001	5,147	,001
	Depois	6,405	,001	5,129	,001
Suporte social	Antes	1,879	,141	,935	,449
	Depois	1,979	,125	,841	,504
Assertividade	Antes	1,072	,367	,094	,984
	Depois	,379	,769	,966	,432
Empatia	Antes	1,316	,276	,782	,541
	Depois	,978	,408	1,732	,153

A Tabela 67 evidencia a não existência de diferenças, estatisticamente significativas, entre a nota de acesso ao ensino superior, anos que frequentam e cadeiras em atraso com desenvolvimento de competências.

Tabela 67: Diferenças entre nota de acesso, anos de frequência e cadeiras em atraso com o desenvolvimento de competências

<i>Escalas</i>	<i>Antes/Depois</i>	<i>Nota de acesso</i>		<i>Ano de frequência</i>		<i>Cadeiras em atraso</i>	
		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Escala Global	Antes	,157	,855	,291	,883	,553	,460
	Depois	,001	,999	,621	,649	,128	,721
Cooperação	Antes	,262	,770	,758	,556	,996	,322
	Depois	,091	,913	1,401	,243	1,219	,273
Auto-realização	Antes	,363	,697	,267	,898	3,857	,054
	Depois	,138	,872	,640	,636	1,425	,237
Auto-estima	Antes	,172	,842	,508	,730	1,523	,221
	Depois	,324	,724	,525	,718	,295	,589
Suporte social	Antes	,167	,847	1,103	,363	,190	,664
	Depois	,085	,918	,492	,742	,339	,562
Assertividade	Antes	3,093	,052	,325	,861	,738	,393
	Depois	,424	,656	,859	,493	,496	,484
Empatia	Antes	,465	,630	,747	,563	,189	,665
	Depois	,317	,729	,245	,912	,209	,649

Como podemos verificar, as variáveis anteriormente analisadas não evidenciam, em termos estatísticos, influência no desenvolvimento das seis competências em estudo, o que também pode ser verificado de um modo mais desenvolvido e detalhado no Anexo 28.

3.3. Avaliação do processo ao nível de cada uma das sessões

Durante a aplicação do programa, através do “Questionário para a Avaliação da Sessão” (cf. Anexo 22), os 72 indivíduos que participaram no grupo experimental fizeram avaliação do desenvolvimento conseguido em cada uma das competências, que seria proporcionado pelos trabalhos realizados durante cada uma das sessões da intervenção. É de notar que relativamente à “Cooperação”, “Auto-realização”, “Auto-estima”, “Assertividade” e “Empatia” fez-se uma avaliação antes e após; relativamente ao “Suporte social” fez simplesmente uma classificação da evolução conseguida na sessão.

Na observação da Tabela 68, que compara as competências indicadas, antes e depois das sessões de trabalho, verificamos que existem diferenças estatisticamente

significativas entre o antes das sessões e o depois das sessões. Verificamos, igualmente, que a média das diferentes competências, depois das sessões, é sempre mais elevadas que antes das sessões, o que evidencia que o trabalho realizado nas sessões interfere no desenvolvimento dessas competências.

Tabela 68: Comparação entre o nível de desenvolvimento das competências “antes” e “depois”

Competências	Antes/Depois	Média	DP	t-test	p
Cooperação	Antes	3,14	,769	-8,544	,000
	Depois	3,71	,754		
Auto-realização	Antes	3,05	,543	-10,031	,000
	Depois	3,76	,566		
Auto-estima	Antes	3,03	,805	-9,237	,000
	Depois	3,65	,557		
Assertividade	Antes	3,08	,684	-10,829	,000
	Depois	3,83	,750		
Empatia	Antes	3,20	,844	-9,789	,000
	Depois	3,90	,725		

A Tabela 69 evidencia que os indivíduos da nossa amostra classificam o desenvolvimento proporcionado pela sessão dedicada ao “Suporte social” como “Razoável” e “Bom” (31,6%), e (10,1%) considera o desenvolvimento proporcionado como “Muito bom”. Todavia (3,8%) refere que é “Mau” e (10,1%) que é “Fraco”.

Tabela 69: Avaliação do desenvolvimento do suporte social

Nível de suporte social	Frequência	Percentagem
Mau	3	3,8%
Fraco	8	10,1%
Razoável	25	31,6%
Bom	25	31,6%
Muito Bom	8	10,1%
Não responderam	10	12,7%
Total	79	100%

Assim, podemos concluir que a globalidade dos participantes deste programa expressam uma evidente confirmação da evolução efectuada em cada uma das sessões, o que significa que foi operacionalizado um real desenvolvimento das competências que constituem o conteúdo desta intervenção.

3.4. Avaliação do processo na sua globalidade

No final da aplicação do programa, através do “Questionário para a Avaliação Global do Programa” (cf. Anexo 23), os 72 indivíduos que participaram no grupo experimental fizeram avaliação da intervenção.

Dos dados que emergem da Tabela 70 podemos verificar que (90,4%) dos indivíduos avalia o programa como “Bom” ou “Muito bom” e (9,7%) refere que foi “Razoável”. É de referir que nenhum dos participantes classifica o programa como “Fraco”.

Tabela 70: Avaliação do programa na sua globalidade

<i>Classificação</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Mau	---	---
Fraco	---	---
Razoável	7	9,7%
Bom	36	50,0%
Muito bom	29	40,3%
Total	72	100%

Quando interrogados sobre o modo como as competências foram abordadas ao longo do programa, a maioria dos participantes considerou “Bom” (66,7%) e “Muito bom” (18,1%) e só um pequeno número classificou como “Razoável” (12,5%) e, muito menos, como “Fraco” (2,8%) (cf. Tabela 71).

Tabela 71: Avaliação do modo como as competências foram abordadas

<i>Classificação</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Mau	---	---
Fraco	2	2,8%
Razoável	9	12,5%
Bom	48	66,7%
Muito bom	13	18,1%
Total	72	100%

Uma outra questão que quisemos avaliar foi a quantidade de competências desenvolvida. Como constatamos na Tabela 72, também aqui verificamos uma concentração na classificação “Bom” (62%) e “Muito bom” (29,2%), sendo que somente uma pequena percentagem avaliou a quantidade de competências como “Razoável”

(8,3%). É de mencionar que nenhum dos participantes classifica este item como “Fraco” ou “Mau”.

Tabela 72: Avaliação da quantidade de competências abordadas

<i>Classificação</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Mau	---	---
Fraco	---	---
Razoável	6	8,3%
Bom	45	62,5%
Muito bom	21	29,2%
Total	72	100%

Os dados emergentes da Tabela 73, que indicam a classificação da participação no PDCIIP, revelam que a grande maioria assinala o valor mais elevado da escala classificativa: consideram o facto de terem participado neste programa como “Muito bom” (62,5%) ou “Bom” (31,9%), situando-se os restantes em “Razoável” (5,6%).

Tabela 73: Avaliação do facto de ter participado neste programa

<i>Classificação</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Mau	---	---
Fraco	---	---
Razoável	4	5,6%
Bom	23	31,9%
Muito bom	45	62,5%
Total	72	100%

Ao inquirimos, no final do programa, sobre o grau de satisfação das expectativas iniciais dos participantes, estes concentram-se sobretudo no “Bom” (50%) e no “Muito bom” (23,6%) e “Razoável” (20,8%), sendo que somente 4,2% dos participantes classificam a sua satisfação com o nível “Fraco” e 1,4% com o de “Mau”, conforme podemos constatar na tabela seguinte (cf. Tabela 74).

Tabela 74: Avaliação da satisfação das expectativas iniciais

<i>Classificação</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Mau	1	1,4%
Fraco	3	4,2%
Razoável	15	20,8%
Bom	36	50,0%
Muito bom	17	23,6%
Total	72	100%

A Tabela 75 sintetiza a apreciação que os participantes fazem sobre os resultados alcançados no final do programa: uma primeira maioria afirma ter obtido bons resultados (54,2%), um segundo grupo diz terem sido razoáveis (27,8%), um terceiro classifica-os de muito bons (16,7%); somente um participante considera fracos os resultados conseguidos e nenhum classificou de “Mau” os resultados alcançados.

Tabela 75: Avaliação dos resultados alcançados

<i>Classificação</i>	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>
Mau	----	----
Fraco	1	1,4%
Razoável	20	27,8%
Bom	39	54,2%
Muito bom	12	16,7%
Total	72	100%

Interessava-nos, também, discernir a adequabilidade da duração do programa para estes destinatários. A maioria declarou este indicador sobre a durabilidade do PDCIIP como “Razoável” (45,8%) e Bom (41,7%). Os outros distribuíram-se pelo “Fraco” (6,9%), “Muito bom” (4,2) e “Mau” (1,45), como se pode verificar na tabela seguinte (cf. Tabela 76).

Tabela 76: Avaliação da duração do programa

<i>Classificação</i>	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>
Mau	1	1,4%
Fraco	5	6,9%
Razoável	33	45,8%
Bom	30	41,7%
Muito bom	3	4,2%
Total	72	100%

Sobre o “Manual do Programa de Desenvolvimento de Competências” os participantes consideraram-no como “Bom” (65,3%), “Muito bom” (27,8%) e “Razoável” (6,9%). Como podemos verificar na Tabela 77, ninguém classificou de “Fraco” ou “Mau” este recurso pedagógico disponibilizado.

Tabela 77: Avaliação do manual do programa

<i>Classificação</i>	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>
Mau	---	---
Fraco	---	---
Razoável	5	6,9%
Bom	47	65,3%
Muito bom	20	27,8%
Total	72	100%

Aos participantes foi solicitada a sua opinião sobre a adequabilidade do PDCIIP para estudantes universitários, do Ensino Secundário e do Ensino Básico (*cf.* Tabela 78). Os dados comprovam quão adequado é este programa para os estudantes universitários: 66,7% classificam de “Muito bom”, 26,4% de “Bom” e somente 6,9% opinaram ser “Razoável”. Sobre a adequabilidade para estudantes do Ensino Secundário, as opiniões expressas são, também, muitos favoráveis: “Bom” (48,6%), “Muito Bom” (40,3%) e “Razoável” (11,2%). Quando questionados sobre a adequabilidade para estudantes do Ensino Básico, a opinião dos participantes não é tão unânime como nas classificações anteriores, uma vez que se centraram mais no “Bom” (40,3%) e no “Razoável” (34,7%). É de referir que ninguém considera ser “Mau” para nenhuma dos grupos de estudantes analisados.

Tabela 78: Avaliação da adequabilidade do programa para estudantes

<i>Classificação</i>	<i>Universitários</i>	<i>Do Secundário</i>	<i>Do Ensino Básico</i>
Mau	---	---	---
Fraco	---	---	6,9%
Razoável	6,9%	11,1%	34,7%
Bom	26,4%	48,6%	40,3%
Muito Bom	66,7%	40,3%	18,1%
Total	100%	100%	100%

Também quisemos saber se os participantes consideravam o PDCIIP adequado para a formação de professores. Ao nível daqueles que exercem a sua docência no âmbito do ensino superior, a opinião é que se adequa muitíssimo, centrando-se a maioria no valor “Muito bom” (62,5%) e uma outra parte em “Bom” (22,2%); aqueles que consideram o programa “Razoável” para estes docentes são poucos (11,1%), muito menos aqueles que o consideram “Fraco” (4,2%). Para aqueles que exercem a sua docência ao nível do 1.º, 2.º e 3.º ciclo, os inquiridos também acham o programa muito

adequado, ao classificarem de “Muito bom” (58,3%), “Bom” (25%), “Razoável” (11,1%) e “Fraco” (5,6%). Ninguém julgou como “Mau” este programa para o efeito em questão (cf. Tabela 79).

Tabela 79: Avaliação da adequabilidade do programa para professores

<i>Classificação</i>	<i>Do Ensino Superior</i>	<i>Do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos</i>
Mau	----	----
Fraco	4,2%	5,6%
Razoável	11,1%	11,1%
Bom	22,2%	25,0%
Muito Bom	62,5%	58,3%
Total	100%	100%

Quando inquirimos sobre os conteúdos transmitidos, a maioria posiciona-se entre o “Bom” (58,3%) e “Muito bom” (34,7%) e somente 6,9% posicionou-se em “Razoável”, sendo que ninguém os considerou fracos ou maus (cf. Tabela 80).

Tabela 80: Avaliação dos conhecimentos teóricos transmitidos

<i>Classificação</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Mau	----	----
Fraco	----	----
Razoável	5	6,9%
Bom	42	58,3%
Muito bom	25	34,7%
Total	72	100%

Sobre as dinâmicas de grupo realizadas nas sessões, aquelas são consideradas, em geral, de nível “Bom” (54,2%) ou “Muito bom” (33,3%), sendo que somente 11,1% classifica de “Razoável”, 1,4% de “Fraco” e ninguém considerou o seu nível “Mau”, como consta na Tabela 81).

Tabela 81: Avaliação global das dinâmicas de grupo realizadas

<i>Classificação</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Mau	---	---
Fraco	1	1,4%
Razoável	8	11,1%
Bom	39	54,2%
Muito bom	24	33,3%
Total	72	100%

A utilidade prática das actividades proposta durante o programa foi distinta sobretudo como o grau “Bom” (61,1%) e “Muito bom” (26,4%); um pequeno número de participantes classifica de “Razoável” (11,1%) e “Fraco” (1,4%), como consta na Tabela 82.

Tabela 82: Avaliação da utilidade das actividades propostas

<i>Classificação</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Mau	---	---
Fraco	1	1,4%
Razoável	8	11,1%
Bom	44	61,1%
Muito bom	19	26,4%
Total	72	100%

A adequação dos exercícios para desenvolver as competências é apontada com o valor “Bom” (51,4%) e “Muito bom” (31,9%); uma percentagem muito reduzida atribuiu o valor “Razoável” (15,3%) e “Mau” (1,4%). E ninguém considerou o seu nível “Mau”, como consta na Tabela 83.

Tabela 83: Avaliação da adequabilidade das actividades para o desenvolvimento das competências

<i>Classificação</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Mau	---	---
Fraco	1	1,4%
Razoável	11	15,3%
Bom	37	51,4%
Muito bom	23	31,9%
Total	72	100%

Querendo verificar o grau de motivação dos participantes, a Tabela 84 apresenta os resultados obtidos: a motivação foi classificada com o grau “Bom” (59,7%) e “Muito bom” (29,2%). Somente um pequeno número de participantes atribuiu o grau “Razoável” (11,1%) e ninguém o de “Fraco” ou “Mau”.

Tabela 84: Avaliação da motivação dos participantes

<i>Classificação</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Mau	---	---
Fraco	---	---
Razoável	8	11,1%
Bom	43	59,7%
Muito bom	21	29,2%
Total	72	100%

A participação do grupo nas actividades foi também classificada como muito positiva, distribuindo-se a amostra pelos seguintes valores: “Bom” (52,8%) e “Muito bom” (33,3%), “Razoável” (13,9%); ninguém atribuiu o valor de “Fraco” ou “Mau”, como consta na Tabela 85.

Tabela 85: Avaliação da participação do grupo nas actividades

<i>Classificação</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Mau	---	---
Fraco	---	---
Razoável	10	13,9%
Bom	38	52,8%
Muito bom	24	33,3%
Total	72	100%

Ao indicador pontualidade os participantes classificaram como “Razoável” (41,7%) e “Bom” (38,9%); somente 11,1% como “Muito bom” e 8,3% como “Fraco”; e ninguém como “Mau”, como pode ser verificado na Tabela 86.

Tabela 86: Avaliação da pontualidade

<i>Classificação</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Mau	---	---
Fraco	6	8,3%
Razoável	30	41,7%
Bom	28	38,9%
Muito bom	8	11,1%
Total	72	100%

O relacionamento de cada um com os outros participantes foi considerado “Bom” (65,3%); os restantes distribuem-se pelo indicador “Muito bom” (19,4%) e “Razoável”

(15,3%). Ninguém avaliou como “Fraco” ou “Mau” o seu relacionamento com os colegas (cf. Tabela 87).

Tabela 87: Avaliação do relacionamento entre os outros participantes

<i>Classificação</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Mau	---	---
Fraco	---	---
Razoável	11	15,3%
Bom	47	65,3%
Muito bom	14	19,4%
Total	72	100%

A esmagadora maioria classifica com a nota “Muito bom” (77,8%) a competência técnica do facilitador, sendo que 20,8% se posiciona no “Bom” e 1,4% no “Razoável”. Ninguém atribui o indicador “Fraco” ou “Mau” à competência questionada (cf. Tabela 88).

Tabela 88: Avaliação da competência técnica do facilitador

<i>Classificação</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Mau	---	---
Fraco	---	---
Razoável	1	1,4%
Bom	15	20,8%
Muito bom	56	77,8%
Total	72	100%

O relacionamento do facilitador com os participantes também foi avaliado com valores bastante positivos: “Muito bom” (77,8%) e “Bom” (22,2%). Os restantes indicadores não foram utilizados nesta classificação, como consta na Tabela 89.

Tabela 89: Avaliação do relacionamento entre o facilitador e os participantes

<i>Classificação</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Mau	---	---
Fraco	---	---
Razoável	---	---
Bom	16	22,2%
Muito bom	56	77,8%
Total	72	100%

Quando avaliaram a colaboração da equipa de apoio do programa, os valores centram-se, sobretudo, no “Muito bom” (65,3%) e “Bom” (31,9%), sendo que somente

2,8% utiliza o indicador “Razoável” e ninguém emprega o “Fraco” ou “Mau” (cf. Tabela 90).

Tabela 90: Avaliação da colaboração da equipa de apoio

<i>Classificação</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Mau	---	---
Fraco	---	---
Razoável	2	2,8%
Bom	23	31,9%
Muito bom	47	65,3%
Total	72	100%

As instalações e as condições disponibilizadas para trabalhar foram, na opinião da amostra, sobretudo “boas” (45,8%). 31,9% utiliza o indicador “Razoável”, 20,8% o “Muito bom” e 1,4% o “Fraco”. E ninguém classifica este item com o valor “Mau” (cf. Tabela 91).

Tabela 91: Avaliação das instalações e das condições disponibilizadas para trabalhar

<i>Classificação</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Mau	---	---
Fraco	1	1,4%
Razoável	23	31,9%
Bom	33	45,8%
Muito bom	15	20,8%
Total	72	100%

Também quisemos saber o grau que cada um dos participantes atribui ao desenvolvimento das seis competências implementadas (cf. Tabela 92), ao que afirmaram, que o grau desenvolvimento conseguido individualmente:

- Ao nível da cooperação foi: “Bom” (56,9%), “Razoável” (29,2%), “Muito bom” (11,1%) e “Fraco” (2,8%); ao nível da auto-realização foi: “Bom” (61,1%), “Razoável” (27,8%), “Muito bom” (9,7%) e “Fraco” (1,4%);
- Ao nível da auto-estima, afirmam ter conseguido um desenvolvimento “Bom” (65,3%), “Razoável” (22,2%), “Muito bom” (11,1%) e “Fraco” (1,4%);
- Ao nível do suporte social foi: “Bom” (51,4%), “Razoável” (30,6%), “Muito bom” (13,9%) e “Fraco” (4,2%);
- Ao nível da assertividade foi: “Bom” (51,4%), “Razoável” (26,4%), “Muito bom” (19,4%) e “Fraco” (2,8%);

- Finalmente, o nível de desenvolvimento conseguido na empatia foi classificado de “Bom” (65,3%), “Razoável” (16,7%), “Muito bom” (16,7%) e “Fraco” (1,4%). E em todas as seis competências ninguém classifica o grau de desenvolvimento conseguido com o valor “Mau”.

Tabela 92: Avaliação do desenvolvimento conseguido ao nível das competências do programa

<i>Classificação</i>	<i>Cooperação</i>	<i>Auto-realização</i>	<i>Auto-estima</i>	<i>Suporte social</i>	<i>Assertividade</i>	<i>Empatia</i>
Fraco	2,8%	1,4%	1,4%	4,2%	2,8%	1,4%
Razoável	29,2%	27,8%	22,2%	30,6%	26,4%	16,7%
Bom	56,9%	61,1%	65,3%	51,4%	51,4%	65,3%
Muito Bom	11,1%	9,7%	11,1%	13,9%	19,4%	16,7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Também quisemos inquirir sobre a percepção que os participantes tinham sobre as suas competências pessoais, sociais e profissionais, tanto no “antes” como no “após” PDCIIP.

Tabela 93: Percepção do desenvolvimento das competências no início e no final do programa

<i>Competências</i>	<i>No início/fim do programa</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>t-test</i>	<i>p</i>
Pessoais	No início eram	3,17	,605	-9,949	,000
	No fim são	3,90	,508		
Sociais	No início eram	3,38	,638	-9,248	,000
	No fim são	3,97	,604		
Profissionais	No início eram	3,22	,697	-8,372	,000
	No fim são	3,79	,649		

Os dados da Tabela 93 evidenciam que existem diferenças, estatisticamente significativas, entre esses dois momentos avaliativos. As médias em cada uma das áreas em confronto também são sempre mais elevadas no fim do que no início.

3.5. Avaliação do impacto

Após dois meses da aplicação do programa, realizamos uma avaliação posterior do programa através do “Questionário para a Avaliação do Impacto do Programa” (cf. Anexo 25). Dos 72 indivíduos que participaram no grupo experimental, 57 realizaram esta avaliação.

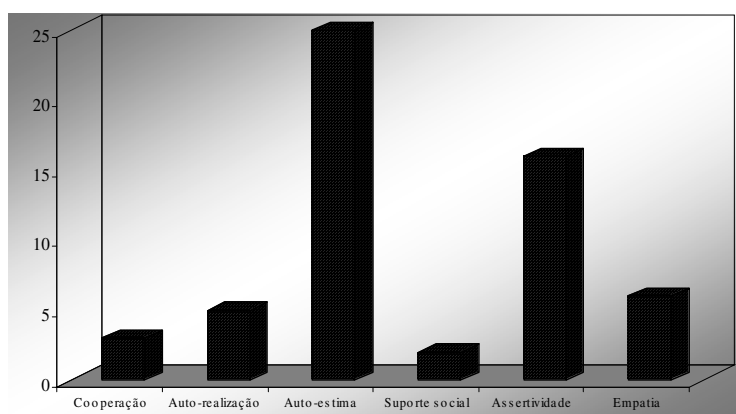
Nesta avaliação do impacto, obtivemos os resultados patentes na Tabela 94, onde podemos constatar que os alunos da nossa amostra consideram, entre as competências trabalhadas, a auto-estima (43,9%) como a mais útil, seguida da assertividade (28,1%). Aquela a que atribuem valores inferiores ao considerarem a sua utilidade durante o tempo intercalado entre o fim do programa e aquele momento foi o suporte social (3,5%).

Tabela 94: Frequência e percentagem da percepção da competência mais útil

<i>Competências</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Cooperação	3	5,3%
Auto-realização	5	8,8%
Auto-estima	25	43,9%
Suporte social	2	3,5%
Assertividade	16	28,1%
Empatia	6	10,5%
Total	57	100%

O Gráfico 18 permite uma visualização da percepção que os participantes no programa tinham das competências mais utilizaram durante os primeiros três meses posteriores à implementação do PDCIIP.

Gráfico 18: Percepção da competência mais útil



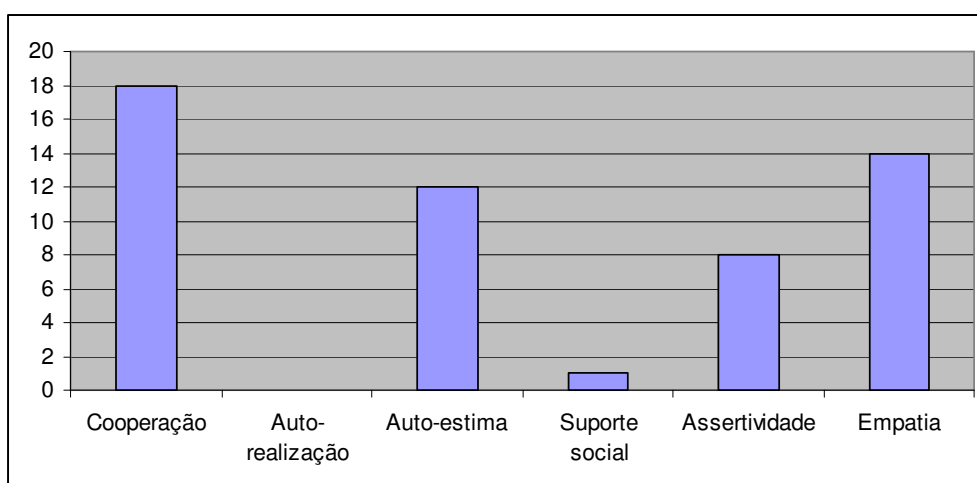
Na análise da Tabela 95 e do Gráfico 19 podemos constatar que os alunos da nossa amostra consideram como competência mais difícil a cooperação (31,6%), seguida da empatia (24,6%) e da auto-estima (21,1%). Sendo que não é feita qualquer referência à auto-realização.

Tabela 95: Frequência e percentagem da percepção da competência mais difícil de usar após a participação no programa

<i>Competências</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Cooperação	18	31,6%
Auto-realização	-	-
Auto-estima	12	21,1%
Suporte social	1	1,8%
Assertividade	8	14,0%
Empatia	14	24,6%
Total	53	93,0%
Não respondentes	4	7,0%
Total	57	100%

Também através do Gráfico 19 podemos visualizar a percepção que os alunos têm, na fase da avaliação posterior, das competências mais difíceis de aplicar após a participação no programa de intervenção.

Gráfico 19: Percepção da competência mais difícil de usar após a participação no programa



Assim, os estudantes que participaram no grupo experimental, passados três meses após a intervenção, referem a auto-estima como a competência mais útil para o seu quotidiano e a cooperação como a aptidão mais difícil de aplicar nos seus contextos de vida.

4. Discussão dos resultados

No início deste estudo sobre o “Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais” (PDCIIP), colocámos a hipótese de que a participação num programa aumenta a percepção do desenvolvimento de competências, podendo-se verificar diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo, o que nos permite confirmar a hipótese enunciada.

A literatura sobre a intervenção por programas salienta a necessidade de serem implementados desenhos com observações antes e após a experimentação, e de serem usados instrumentos que avaliem o processo, os resultados e o impacto (Stufflebeam *et al.*, 1985; Stufflebeam & Shinkfield, 1986; Stufflebeam, 2001, 2002, 2003; Pérez-Campanero, 1991; Colás & Rebollo, 1997; Gupta, 1999; Vallés & Vallés, 2000; Fernández-Ballesteros, 2001; Álvarez González, 2001; Álvarez Rojo, 2002; Viquer, 2004; Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004; Moreira & Melo, 2005). Foi precisamente isso que realizamos com 140 estudantes do ensino superior (72 no grupo experimental e 68 no grupo de controlo), para verificarmos a hipótese que traçámos previamente à intervenção.

Além disso, os especialistas da área defendem que a promoção do sucesso junto de estudantes do ensino superior implica o desenvolvimento das competências (Sanford, 1966; Marcia, 1966; Heath, 1977; Super, 1984; Tinto, 1993; Astin, 1993; Chickering & Reisser, 1993; Tavares & Bonboir, 1995; Tavares, 1996, 2003; Pereira, 1997, 1999, 2005; Pascarella e Terenzini, 1998; McClelland, 2000; Tavares & Santiago, 2000).

E advogam, também, que investir nesta promoção exige um trabalho de activação das competências em causa, nomeadamente ao nível: da **cooperação** (Johnson & Johnson, 1989, 1996; Sharan & Sharan, 1992; Cohen, 1994; Comoglio & Cardoso, 1996; Díaz-Aguado, 1996; Wenger, 2002; Pereira, 2004); da **auto-realização** (Danish *et al.*, 1992ab; Dias, Cruz & Danish, 2001; Dias, 2002; Hernández & Aciego, 1991; Zacarés & Serra, 1998; Aciego, Domínguez & Hernández, 2003; Alonso-Gancedo & Iriarte, 2005); da **auto-estima** (André & Lelord, 1999; Mruk, 1999; Cardenal, 1999; Castelo-Branco & Pereira, 2001; Assis & Avanci, 2004; Jardim & Pereira, 2006); do **suporte social** (Franta, 1985; Funk, Monroe & Walker, 1994; Ribeiro, 1999; Cowie & Wallace, 2000; Bernardino, 2003; Pinheiro, 2004; Pinto *et al.*, 2005; Diniz & Almeida, 2005; Motta *et al.*, 2005; Pereira, 2005, 2005a; Francisco, 2006); da **assertividade** (Caballo, 1988, 1993, 1998; Hundert, 1995; Verdugo, 1997; Gillen, 2001; Del Prette & Del Prette, 2001, 2003, 2005; Monjas, 2002; Castanyer, 2003); da **empatia** (Hofman, 1982, 2000; Goldstein & Michaels,

1995; Roberts, & Strayer, 1996; Falcone, 1998; Queirós, 1999; Vallés & Vallés, 2000; Del Prette & Del Prette, 2005);

Foi no sentido de implementar essa activação, defendida pelos especialistas, que trabalhamos com os 72 estudantes do ensino superior, distribuídos por dois grupos experimentais. Os dados obtidos através da participação nas oito sessões presenciais e dos vários trabalhos individuais permitem-nos a discussão dos resultados conseguidos.

Relativamente às expectativas dos participantes, os dados convergem para a pertinência do desenvolvimento de todas as competências propostas pelo próprio programa (*cf.* Tabela 56). Esta informação está de acordo com a importância atribuída às aptidões em estudo, tanto pelos autores citados anteriormente como pelos inquiridos da nossa investigação durante o estudo preliminar exploratório e durante a construção e validação do questionário. Além disso, os participantes expressaram no início da intervenção que esperavam que as sessões se caracterizassem pelo pragmatismo, de modo que os conhecimentos veiculados fossem úteis para o seu quotidiano. Esta vertente prática das intervenções por programas é também defendida por outras pesquisas, juntamente com as expectativas relacionadas com o clima de amizade e de coesão a vivenciar dentro do grupo de trabalho (Pereira, 1997, 2004; Queirós, 1999; Moreira, 2004).

Sobre o que os estudantes não esperavam que acontecesse durante a intervenção (*cf.* Tabela 57), destacamos o facto de recearem, sobretudo, que os objectivos delineados não fossem atingidos, que as sessões fossem monótonas e que surgissem conflitos entre os participantes. Consideramos que estas expectativas estão de acordo com algumas experiências formativas, como aquelas que são vivenciadas pelos estudantes em disciplinas que ficam aquém dos objectivos programáticos preestabelecidos.

Relativamente às capacidades que mais esperavam desenvolver ao longo do programa (*cf.* Tabela 58), as respostas concentram-se sobretudo na cooperação e na auto-estima. Este dado corresponde à necessidade premente de no ensino superior serem trabalhadas, simultaneamente, as aptidões referentes ao “self” social e ao “self” individual (Pereira, 1999; Tavares, 1996, 2003).

Centrando-nos agora na discussão dos resultados obtidos através da avaliação antes e após a intervenção, os dados evidenciam os ganhos obtidos através do programa. Tal facto está bem patente nos dados expostos na Tabela 59 e na Tabela 60, onde constatamos diferenças significativas entre o antes e o depois do grupo

experimental, com valores $p=.000$, tanto relativamente à escala global como a cada uma das competências; o mesmo não se verificando na comparação antes e depois do grupo de controlo. O facto de verificarmos diferenças significativas no primeiro grupo e não no segundo prova a validade de intervenções que visem o desenvolvimento de competências, uma vez que o trabalho operado evidenciou ganhos significativos nas competências trabalhadas.

Estes dados são corroborado, também, quando comparamos os dois grupos na avaliação realizada antes do programa, onde verificamos que não existem diferenças entre o grupo de controlo e o grupo experimental (cf. Tabela 61). No entanto após a aplicação do programa foram encontradas diferenças significativas ao nível da escala global ($p=.001$), da cooperação ($p=.000$), da auto-realização ($p=.000$), do suporte social ($p=.020$) e da empatia ($p=.011$). É de referir que relativamente à auto-estima e à assertividade, nesta comparação entre os grupos após a intervenção, não se verificam diferenças significativas. No entanto, o grupo experimental evidencia ganhos em todas as competências, uma vez que apresenta valores médios mais elevados do que o grupo de controlo. Este facto leva-nos à conclusão que a justificação dessas diferenças se fundamenta no envolvimento dos participantes neste programa.

Encontramos a referência a ganhos conseguidos através de programas de intervenção, como aqueles que acabamos de relatar, em vários estudos, o que demonstra ser fundamental investir neste tipo de trabalho visando a promoção das competências transversais (Vallés & Vallés, 2000; Álvarez Rojo, 2002; Viguer, 2004).

Centrando-nos agora somente no grupo experimental, verificamos que relativamente à comparação entre sexos não se verificam diferenças significativas nem na escala global nem nas diferentes competências, entre o antes e após intervenção (cf. Tabela 62). Esta informação está de acordo com os dados resultantes do nosso estudo da construção e validação do questionário, que apresentamos no capítulo anterior. A excepção acontece na dimensão da empatia, conforme podemos verificar através do confronto entre a Tabela 62 e a Tabela 29, onde havia diferenças significativas, após a intervenção é o sexo masculino que apresenta valores médios mais elevados.

Já relativamente à idade, através do confronto entre a Tabela 63 e a Tabela 30, verificamos que na escala global do questionário havia diferenças significativas, mas no programa não encontramos diferenças estatisticamente significativas, nem no antes nem no após intervenção.

Através do confronto entre a Tabela 64 e a Tabela 39, relativas à percepção do sucesso académico, do desenvolvimento de capacidades pessoais, sociais e profissionais, verificamos que havia diferenças estatisticamente significativas no estudo da construção e validação do questionário. Se na Tabela 39 temos a demonstração da relação entre o sucesso e o desenvolvimento de competências, na Tabela 64 temos a possibilidade de medir os ganhos verificados através da intervenção.

O mesmo sucede na saúde física e mental (*cf.* Tabela 65 e Tabela 40), em que os valores médios indicam que relativamente à saúde física não se verificam diferenças estatisticamente significativas, mas relativamente à saúde mental já verificamos diferenças. Os ganhos conseguidos neste âmbito podem ser verificados através do Anexo 28, com a indicação das médias descritivas.

No que diz respeito ao grupo experimental, constatamos que a média de todas as competências após a participação no PDCIIP aumentou, face à média que esse mesmo grupo apresentava anteriormente. Por outro lado, quanto ao grupo de controlo, apuramos que a média de cada uma dessas mesmas competências não sofreu alterações significativas no pós programa. Estes dados são, para nós, muito gratificantes, na medida em que mostram que a intervenção desenvolvida teve um efeito positivo, conduzindo ao incremento de todas as competências preconizadas no programa.

Estes dados globais da avaliação antes e após a intervenção são confirmados também através da avaliação do processo que realizamos em cada uma das sessões (*cf.* Tabela 68), onde encontramos diferenças significativas entre o antes e o depois da sessão. Assim, podemos afirmar que as sessões são adequadas à activação das competências em causa e que as actividades realizadas são eficazes para a consecução dos objectivos traçados.

Ainda relativamente à eficácia do processo, os dados recolhidos através do “Questionário para a Avaliação Global do Programa” apontam para um nível de excelência, uma vez que os participantes classificam o programa, na sua globalidade, como “Bom” (50%) e “Muito bom” (40,3%) (*cf.* Tabela 70). Consideramos que esta informação corrobora aquilo que foi atestado pelos participantes quando avaliaram a sua evolução nas competências ao longo das sessões e os dados estatísticos analisados através do instrumentos de avaliação em que baseamos a observação antes e após intervenção.

A estes dados somam-se aqueles relativos à avaliação de vários aspectos do programa, tais como: o modo como as competências foram abordadas (*cf.* Tabela 71), a

quantidade de competências tratadas (*cf.* Tabela 72), o facto de ter participado neste programa (*cf.* Tabela 73), a satisfação das expectativas iniciais (*cf.* Tabela 74), os resultados alcançados (*cf.* Tabela 75), a duração do programa (*cf.* Tabela 76), o “Manual do Programa de Desenvolvimento de Competências” (*cf.* Tabela 77), os conhecimentos teóricos transmitidos (*cf.* Tabela 80), as dinâmicas de grupo realizadas (*cf.* Tabela 81), a utilidade das actividades propostas (*cf.* Tabela 82), a adequabilidade das actividades propostas para o desenvolvimento das competências do programa (*cf.* Tabela 83), a motivação dos participantes (*cf.* Tabela 84), a participação do grupo nas actividades realizadas (*cf.* Tabela 85), o relacionamento entre os participantes (*cf.* Tabela 87), a competência técnica do facilitador (*cf.* Tabela 88), o relacionamento entre o facilitador e os participantes (*cf.* Tabela 89), a colaboração da equipa de apoio (*cf.* Tabela 90), as instalações e das condições de trabalho disponibilizadas (*cf.* Tabela 91). Julgamos que estes resultados obtidos nesta intervenção se devem aos cuidados que colocamos na operacionalização desta acção, tanto no momento do desenho como no momento de aplicação, o que está de acordo com as indicações preconizadas por vários autores (Comoglio, 1991; Pollo, 1991; De Ketele *et al.*, 1994; Guerra & Lima, 2005; Del Prette & Del Prette, 2005; Jardim & Pereira, 2006).

Os dados recolhidos também permitem afirmar que, segundo a opinião dos participantes, este programa se adequa a outros destinatários, tais como a estudantes universitários e do ensino secundário (*cf.* Tabela 78), e a professores do ensino superior, do 1.º, 2.º e 3.º ciclos (*cf.* Tabela 79). Estes dados foram corroborados ainda aquando da avaliação final do programa, na qual uma das principais sugestões dos alunos, foi a de se poderem realizar mais cursos desta natureza, não só para aqueles que frequentam as residências universitárias e que ficaram de fora (por limitação do número de inscrições), mas também extensivos a outros alunos e a outros contextos académicos.

Relativamente à avaliação do impacto do programa, os inquiridos afirmam que as competências mais úteis foram a auto-estima (43,9%) e a assertividade (28,1%) (*cf.* Tabela 94). Estes dados estão de acordo com a necessidade expressa por várias investigações que apontam para que os estudantes trabalhem as aptidões de vida e sociais (WHO, 1994, 1996, 1997; Mruk, 1999; Cardenal, 1999; Castelo-Branco & Pereira, 2001; Verdugo, 1997; Delors, 2001; Gillen, 2001; Del Prette & Del Prette, 2001, 2003, 2005; Monjas, 2002; Castanyer, 2003).

Nessa mesma avaliação posterior os inquiridos manifestaram que as competências mais difíceis de implementar no seu quotidiano foram a cooperação, a

empatia e a auto-estima, dado este que consideramos importante a ter em conta em próximas intervenções similares. No entanto, é de referir que apresentaram índices muito baixos relativamente às dificuldades encontradas no suporte social (*cf.* Tabela 95); justificamos estes dados com o facto de o GAP-SASUC ter vindo a implementar, junto dos estudantes universitários de Coimbra, vários programas de formação visando a habilitação dos estudantes para darem apoio aos seus pares (Pereira, 2005).

Finalmente, é de referir que apesar das limitações inerentes a este tipo de programas, tais como dificuldade em controlar as variáveis parasitas ou confundentes, os problemas de natureza ética e deontológica que se podem levantar aquando da análise dos dossiers com relatos de experiências referentes a áreas sensíveis do desenvolvimento humano, contudo este género de programas são referidos como uma mais valia para o desenvolvimento pessoal do estudante (Tavares, 2003).

Da análise dos resultados obtidos com o PDCIIP podemos concluir que implementar programas de desenvolvimento de competências intrapessoais, interpessoais e profissionais com jovens adultos significa apostar no sucesso e na excelência a curto, a médio e a longo prazo, facto que é confirmado pela literatura revista (Chickering & McCormick, 1973; Chickering & Reisser, 1993; Ferreira *et al.*, 1997; Dias & Fontaine, 2001; Pereira, 1997, 1998, 1999; Pereira *et al.*, 2004). Além disso, conforme verificámos no trabalho de campo, os destinatários deste género de intervenção manifestam um elevado grau de motivação para participarem em programa de desenvolvimento das suas competências pessoais, sociais e profissionais, facto que confirma a hipótese que formulámos no início desta investigação, ou seja, de que a participação num programa de intervenção aumenta a percepção do desenvolvimento de competências, podendo-se verificar diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo.

Desenvolver as competências transversais dos estudantes do ensino superior implica privilegiar uma intervenção em áreas onde aqueles sentem maior necessidade de promoção. Verificámos, pela literatura e pelo trabalho de campo, que o autoconhecimento, a auto-estima, a auto-realização, a empatia, a assertividade, o suporte social, a criatividade, a cooperação, a liderança e a resiliência são competências a privilegiar na intervenção de apoio ao desenvolvimento dos jovens adultos do ensino superior (Williams, 1996).

O programa que propomos enquadra-se na continuidade dos estudos internacionais e nacionais. Destacamos particularmente alguns estudos realizados no

âmbito do ensino superior norte-americano, como também nacional. No entanto, dado que entre nós ainda não foram realizadas investigações objectivando a promoção do sucesso académico através do desenvolvimento das competências transversais, julgamos ter colmatado uma lacuna nesta área. Efectivamente o fenómeno da democratização do ensino superior e da sua consequente massificação exige intervir de tal modo que o estudante se desenvolva como pessoa considerada na sua totalidade. Além do aperfeiçoamento das competências cognitivas, racionais e científicas, consideramos prioritário aperfeiçoar as competências de âmbito transversal, nomeadamente aquelas que se referem à gestão do próprio “eu” e do interpessoal. Num estabelecimento de ensino mais pequeno os estudantes poderiam desenvolver mais facilmente as competências da cooperação, da auto-realização, da auto-estima, do suporte social, da assertividade e da empatia; mas dado que temos universidade onde os estudantes se sentem muitas vezes mais um “número” do que uma “pessoa”, é prioritário superar esta lacuna, o que se consegue mais facilmente através da aplicação de um programa. Se no século XX o ensino superior em Portugal experimentou várias limitações na formação integral dos seus estudantes, nomeadamente a sua massificação, no século XXI é imperioso superar essas insuficiências, o que nós consideramos ser possível através de um novo paradigma, o da intervenção psicológica e pedagógica visando a promoção do desenvolvimento das competências transversais.

5. Conclusão do estudo do programa de intervenção

Das análises que efectuámos, e que apresentamos ao longo deste capítulo, apurámos várias conclusões, que nos permitem afirmar que atingimos de uma forma satisfatória o objectivo geral e os respectivos objectivos específicos traçados para esta parte da nossa investigação, na medida em que nos possibilitou a construção, a aplicação e a avaliação de um programa de desenvolvimento de competências transversais promotoras do sucesso académico: o “Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais” (PDCIIP), que implementamos junto de uma amostra constituída por 140 estudantes do ensino superior, da Universidade de Coimbra.

A análise dos dados recolhidos assegurou que o PDCIIP é uma estratégia válida para o desenvolvimento das competências transversais preditoras do sucesso académico, uma vez que permite a ampliação das aptidões identificadas no estudo

anterior como fundamentais para que os estudantes sejam bem sucedidos e que demonstrou terem sido atingidos, na sua globalidade, os objectivos gerais e específicos de cada uma das sessões. Assim, julgamos que com base nesses dados podemos considerar este programa como um contributo válido e consistente do ponto de vista da investigação educacional, o que permite e sustenta as conclusões que passamos a descrever.

Conseguidos estes resultados, podemos concluir que o racional teórico escolhido para a intervenção em grupo se adequa aos objectivos e conteúdos predefinidos. Efectivamente, consideramos que um modelo integrativo e eclético é o que mais se afirma congruente com a globalidade desta proposta, o que conseguimos através de um desenho e de uma aplicação que teve em consideração as indicações fornecidas pela abordagem cognitivo-comportamental, pela abordagem da animação de grupos e pela abordagem centrada na pessoa.

Podemos concluir, com base nos dados recolhidos pelos instrumentos de avaliação, que a metodologia desenhada e aplicada demonstrou ser eficaz e efectiva do ponto, nomeadamente ao nível da intervenção em grupo, das estratégias e das actividades, da dinâmica estrutural das sessões, dos recursos e aspectos logísticos.

Ao nível da intervenção concluímos da importância de o grupo constituído para a intervenção ser homogéneo em relação à população alvo e ao facto de não serem seleccionados participantes com problemas agudos do ponto de vista psicológico; caso contrário essas situações dificultariam muito a consecução dos objectivos e a agilização do processo. No entanto, consideramos que se mostrou muito significativo e enriquecedor o facto de os participantes serem heterogéneos relativamente à naturalidade, aos cursos e anos frequentados. Já relativamente ao número de participantes, podemos concluir que o número de cada um dos grupos experimentais ultrapassou o desejado (um de 37 e outro de 35 indivíduos). No entanto, para otimizar o programa e para não excluir nenhum dos participantes voluntários, julgamos ter superado em parte essa dificuldade através do recurso à colaboração de uma equipa que facilitou a operacionalização de todo o processo. É de referir que também consideramos adequado o tipo de liderança efectivado, nomeadamente através da figura do facilitador, da equipa de apoio e de supervisão; optando por uma orientação que podemos designar de semidirectiva, os recursos humanos envolvidos realizaram um trabalho caracterizado pelo profissionalismo, pela cientificidade, pela coesão e pela complementaridade, o que consideramos muito proveitoso para a consecução dos objectivos delineados.

Também podemos concluir que os resultados obtidos se devem à **metodologia activa** e à dinâmica estrutural das sessões a que recorremos, que permitiram um envolvimento de todos os participantes na concretização das tarefas delineadas. Tal foi também conseguido devido às actividades e às estratégias aplicadas, nomeadamente as dinâmicas de grupo, os “role-playings” pedagógicos, os ensinamentos em grupo, os auto-registos e os trabalhos para casa. Estas técnicas demonstraram um forte poder de motivação de todos os participantes desde a sessão inicial até à final. Consideramos, também, que este facto se deveu à própria dinâmica estrutural das sessões, que consistiu em oito fases: acolhimento, revisão da sessão anterior, introdução ao tema da sessão, aprofundamento temático, dinâmica e trabalho de grupo, narração, avaliação da sessão e encerramento da sessão. Assim, os participantes puderam beneficiar de uma metodologia activa e participativa, o que foi ao encontro das expectativas que expressaram no início do próprio programa, e que, no final, avaliaram como tendo sido plenamente satisfeitas.

Consideramos, também, que os ganhos alcançados pelos estudantes que participaram neste programa se devem à **qualidade da logística e dos recursos disponibilizados** pela entidade promotora deste “training”, o GAP-SASUC, designadamente os recursos humanos e didácticos, os materiais de apoio e as instalações utilizadas. Pensamos que os resultados obtidos numa intervenção deste género se devem, para além do envolvimento dos participantes, ao desempenho do conjunto de pessoas que assumem a responsabilidade de divulgação, de aplicação, de monitorização e de avaliação de todo o processo, incluindo-se tarefas que se situam para além dos momentos específicos das sessões.

Podemos concluir, ainda, que foram respeitados os princípios éticos e deontológicos próprios da intervenção por programas, mormente o sentido de responsabilidade de todos os intervenientes, a confidencialidade dos dados obtidos durante o processo, o bem-estar dos participantes, o relacionamento profissional estabelecido com todos os interlocutores, a avaliação informada e voluntária expressa pelos participantes.

Assim, o trabalho realizado nas oito sessões influenciou positivamente o desenvolvimento das competências transversais, nomeadamente a cooperação, a auto-realização, a auto-estima, o suporte social, a assertividade e a empatia, o que pode ser amplamente verificado no ponto anterior onde apresentámos a análise dos resultados alcançados. Podemos concluir que um ambiente favorável ao desenvolvimento de

competências, que implica a criação de condições favoráveis à promoção do desenvolvimento pessoal, social e profissional, é determinante para a prossecução dos objectivos do sucesso académico dos alunos. O trabalho centrado nos estudantes, designadamente a procura das suas satisfações pessoais de realização, de relacionamentos positivos com os próprios colegas e a perspetivação de um futuro com trabalho, é fundamental para a promoção do sucesso.

Finalmente, podemos inferir que a operacionalização de programas de desenvolvimento de competências transversais é uma tarefa prioritária e a privilegiar entre aquelas que se esboçam no cenário do ensino superior em Portugal, com vista ao sucesso académico. Este estudo demonstrou que é possível intervir para ser concretizado o imperativo do sucesso através do desenvolvimento dessas aptidões, obtendo-se também ganhos significativos ao nível da saúde física e mental. Julgamos que este é um modo de trabalhar para a promoção de um sucesso sustentável, uma vez que quanto melhor for a saúde física e mental do indivíduo, melhores condições existirão para o desenvolvimento de competências, de comportamentos de vida saudável e do bem-estar pessoal, social e profissional.

Os dados apontam para a adequabilidade deste programa a docentes, tanto ao nível do ensino superior como ao noutros níveis, como sejam o ensino secundário, o 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Nesse sentido, consideramos que as competências identificadas são benéficas ao desempenho daqueles profissionais que continuamente têm de se confrontar com a liderança de turmas, muitas das quais lhes colocam situações muito problemáticas, tais como distúrbios psicológicos dos alunos, os conflitos intragrupo e intergrupos escolares, e a projecção na sala de aula dos problemas vivenciados no próprio contexto sociofamiliar. Se os professores tiverem um bom nível de desenvolvimento das competências da cooperação, da auto-estima, da auto-realização, do suporte social, da assertividade e da empatia julgamos que conseguem superar muito mais facilmente os referidos problemas.

Sobre a **competência da cooperação**, interessa salientar a sua centralidade entre as competências que predizem o sucesso académico, não só ao nível pessoal e social mas também ao nível profissional. Efectivamente, esta aptidão ganha cada vez mais proeminência entre o “savoir faire” nos meios académicos e no mercado de trabalho actual. Sinal disso são o aumento continuo de investigação sobre a aprendizagem cooperativa e a procura de profissionais que capazes de colaborar sinergicamente para o êxito de equipas de trabalho. No entanto, é de referir a amostra da nossa investigação

avaliou a referida competência como a mais difícil de implementar no seu quotidiano. Dada a sua importância no mundo contemporâneo e dado o seu elevado grau de dificuldade de aplicação, julgamos que urge realizar trabalhos consistentes e sistemáticos no sentido de garantir o desenvolvimento da competência da cooperação, e, conseqüentemente, garantir um desenvolvimento sustentável, tanto do ponto de vista humano e social, como económico e cultural.

Por sua vez, a **competência da auto-realização** revelou-se como muito importante entre os factores que predizem o sucesso académico, uma vez que consta como segundo factor explicativo do fenómeno em estudo. Essa utilidade está bem patente na informação relativa à comparação entre as competências e a percepção de sucesso e de desenvolvimento conseguido; os dados evidenciam que a auto-realização se correlaciona significativamente com a percepção do sucesso académico e com a percepção do grau de desenvolvimento das capacidades pessoais, das capacidades sociais e das capacidades profissionais. Assim, podemos afirmar que existe uma interdependência entre a auto-realização e quatro áreas temáticas fundamentais da nossa investigação: o sucesso e o desenvolvimento intrapessoal, interpessoal e profissional. No entanto, verificamos que os indivíduos da nossa amostra raramente se referem à auto-realização, nomeadamente quando foram inquiridos sobre as competências do programa que mais esperam desenvolver e sobre as competências mais úteis e mais difíceis. Julgamos poder explicar estes resultados com o argumento de que esta é efectivamente uma competência transversal ao desenvolvimento humano, revelando-se, no entanto, uma competência demasiado abrangente e inatingível.

Sobre a **competência da auto-estima** os dados revelam que foi nesta área que o grupo experimental adquiriu, de um modo evidente, mais ganhos, e que é indicada, na avaliação posterior, como a competência mais útil. Julgamos que este facto se justifica pelos contributos teóricos prestados pelo modelo cognitivo comportamental, um dos modelos em que fundamentamos a nossa intervenção, o que possibilitou uma reestruturação cognitiva, levando à aquisição de pensamentos mais racionais, realistas e funcionais do que irracionais. Também podemos afirmar que investir nesta competência significa trabalhar sobre os níveis de stresse experimentados no quotidiano, bem como lidar adequadamente com ele e sobre o impacto do stresse no bem-estar dos estudantes, sobre a saúde física e mental, uma vez que os dados deste estudo indicam para que existência de uma correlação significativa entre estes diferentes âmbitos.

O **suporte social** revelou-se também como uma competência com pouca expressão nas avaliações realizadas. No entanto salientam-se os dados relativos à sua significância na percepção do desenvolvimento das capacidades pessoais, sociais e profissionais. Efectivamente, consideramos que áreas referidas esta aptidão se tem revelado como factor explicativo dos processos de transição e de adaptação dos alunos ao ensino superior. Um dado interessante é a revelação de as mulheres apresentarem valores médios de suporte social mais elevados do que os homens, informação esta que consideramos importante a ter em conta em ulteriores investigações

Já relativamente à **assertividade** podemos dizer, com base nos resultados obtidos, que esta é uma competência social sobejamente desenvolvida pelo PDCIIP. Efectivamente, quando os participantes no programa classificam o grau de desenvolvimento conseguido em cada uma das competências, é nela que concentram a maior percentagem relativa ao indicador “Muito bom”. Estes dados são confirmados por terem afirmado que esta foi a segunda competência mais útil no pós programa.

Finalmente, sobre a **empatia** destacamos o facto de os dados apontarem para a inexistência de diferença significativa entre os sexos antes do programa, mas após a intervenção essa correlação já é significativa, sendo que os homens apresentam sempre valores mais elevados do que as mulheres. No entanto em ambos os casos verificamos ganhos expressivos tanto nos homens como nas mulheres, o que nos leva a afirmar que esta competência deve ser trabalhada, juntamente com a da assertividade, quando queremos facultar aptidões para o desenvolvimento das interacções sociais, tanto com o género masculino como feminino.

Capítulo 11

Conclusão integrativa geral

Introdução

Numa abordagem polifásica e complementar, esta investigação visou, principalmente, a construção, a aplicação e a avaliação de um questionário e de um programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais com vista à promoção do sucesso académico, daí resultando a proposta de um modelo integrativo e eclético de intervenção.

Tendo apresentado, nos capítulos anteriores, as respectivas conclusões específicas, passamos a expor uma síntese integrativa das conclusões essenciais que alcançámos ao longo do percurso investigativo, juntamente com as principais limitações encontradas, as implicações práticas que daí decorrem e algumas sugestões para investigações futuras na área.

1. Principais conclusões

No final desta investigação, podemos afirmar que os procedimentos metodológicos por que optámos, os quais estão associados a determinadas técnicas e instrumentos, permitiram atingir os objectivos gerais e específicos que definimos previamente no desenho da pesquisa. Efectivamente, a natureza exploratória, qualitativa e quantitativa dos dados que apresentámos, permitiram abordar o problema do insucesso académico, avaliado como grave e persistente, de modo a proporcionar dados científicos conducentes à sua superação. Sob o ângulo do aluno enquanto pessoa, e considerando as múltiplas dimensões do seu desenvolvimento, o estudo que efectuámos mostrou que urge, de facto, conhecer e discriminar as competências que é necessário desenvolver para que seja efectuada a promoção do sucesso académico. Sendo que é notória a necessidade de investir no desenvolvimento das competências transversais, o estudo “quasi-experimental” confirmou a possibilidade de serem trabalhadas essas aptidões com os estudantes do ensino superior e evidenciar os múltiplos ganhos que lhe estão correlacionados. Passamos, pois, a enunciar as conclusões principais a que chegámos.

Em primeiro lugar, e com base nos objectivos do **estudo preliminar** exploratório para a identificação das necessidades, atestamos que identificamos as competências necessárias para os estudantes serem bem sucedidos no processo de transição e de

adaptação ao ensino superior. Assim, são três as áreas de intervenção a privilegiar na formação dos estudantes – o desenvolvimento de competências quer na dimensão pessoal, quer em termos sociais, bem como no âmbito profissional. Da investigação resultaram indicações que apontam para o facto de estas três dimensões não serem estanques mas sim interdependentes, sendo que a activação de uma influencia a promoção da outra e vice-versa. Da análise global das necessidades dos alunos, sobressai o predomínio das áreas pessoal e social, o que, por um lado, é uma expressão das preocupações sentidas nos contextos educativos actuais e, por outro, revela a exigência de humanizar a sociedade e as suas organizações. Cumulativamente, foi atestada a **necessidade de serem criadas, no meio académico, estruturas e actividades que favoreçam a ampliação das competências transversais**, já que os currículos raramente chegam a desenvolvê-las, pois estão mais centrados nas competências cognitivas e técnico-profissionais do que propriamente naquelas aptidões.

Em segundo lugar, consideramos que atingimos satisfatoriamente o objectivo que delineamos para o estudo da **construção e validação do questionário**, uma vez que este nos permite assegurar que, entre as competências pessoais e sociais promotoras do sucesso académico, destacam-se seis, a saber: **a cooperação, a auto-realização, a auto-estima, o suporte social, a assertividade e a empatia**. Assim, consideramos que é nestas seis dimensões que devem ser investidos esforços para a promoção do sucesso académico, através de acções de formação focalizadas no aperfeiçoamento dessas mesmas competências. Também podemos garantir que o “Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais” (QCIIIP) é um instrumento com índices de fidelidade e de validade seguros para a avaliação do desenvolvimento das competências transversais preditoras do sucesso académico, pelo que poderá ser utilizado em futuras investigações nesta matéria.

Em terceiro lugar, e com base na análise dos resultados obtidos através do referido questionário, concluímos que, **quanto mais elevados são os índices de desenvolvimento nas seis dimensões identificadas, maior é a percepção do sucesso e do desenvolvimento das capacidades pessoais, sociais e profissionais**. Assim, constatada a existência de uma correlação significativa entre o sucesso académico e os três âmbitos de desenvolvimento das competências que trabalhamos ao longo de toda esta investigação – intrapessoal, interpessoal e profissional – julgamos assegurada a pertinência do investimento em intervenções que promovam as competências transversais quando visamos fomentar o sucesso académico. Deste modo, verificámos que os resultados deste estudo vieram de encontro ao que temos vindo a

defender relativamente à necessidade do desenvolvimento de competências transversais como meio privilegiado para intervir no sentido de coadjuvar os estudantes na promoção do sucesso académico, e do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais.

Em quarto lugar, a análise do QCIIP permite-nos dizer ainda que, **quanto mais elevado é o grau de desenvolvimento das seis competências anteriormente nomeadas, tanto melhor é o estado de saúde física e mental dos estudantes**. Assim, constatamos ganhos em termos de saúde física e mental quando implementamos intervenções cujos conteúdos programáticos se focalizam nas competências transversais identificadas. Podemos afirmar, também, que quanto maior é o nível de activação das dimensões que constituem a referida escala, consideradas na sua globalidade, e da auto-estima e do suporte social, em particular, melhor será a aptidão dos estudantes para lidarem positivamente com o stresse experimentado na sua vida quotidiana. Por isso, consideramos que as intervenções que visem a superação positiva das situações indutoras de stresse devem incidir sobre o treino destas competências na sua globalidade e focalizar-se, sobretudo, na auto-estima e no suporte social. O mesmo podemos sustentar acerca dos conteúdos a aprofundar para assegurar o bem-estar subjectivo dos estudantes; neste caso, deve ser dada especial atenção ao trabalho centrado, especificamente, na auto-realização, na auto-estima, no suporte social e na assertividade.

Por sua vez, e em quinto lugar, consideramos que atingimos o objectivo traçado para o estudo do **desenho e aplicação do “Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais” (PDCIIP)**, uma vez que esta se revelou uma estratégia válida para o desenvolvimento das competências transversais preditoras do sucesso académico, demonstrando eficácia na ampliação das aptidões identificadas no estudo da construção e validação do questionário. Assim, com base nos dados analisados, **podemos considerar este programa como um contributo válido e consistente, tanto do ponto de vista do racional teórico escolhido para a fundamentação da intervenção em grupo, como ao nível da metodologia desenhada e aplicada**.

Destacamos, em sexto lugar, a **validade e eficácia das estratégias utilizadas**, mormente as dinâmicas de grupo, os “role-playing” pedagógicos, os ensinamentos em grupo, os auto-registos e os trabalhos para casa, que manifestaram um forte poder de motivação e de envolvimento de todos os participantes nas sessões do programa. Conjuntamente, a

dinâmica estrutural das sessões possibilitou aos destinatários da intervenção auferirem dos benefícios de uma metodologia activa e participativa, tendo sido também disponibilizados recursos humanos e didácticos, materiais de apoio e instalações que provaram ser adequados para a consecução dos objectivos delineados.

Em acréscimo, podemos inferir que **a operacionalização de programas de desenvolvimento de competências pessoais e sociais é uma tarefa prioritária e a privilegiar entre aquelas que se esboçam no cenário do ensino superior actual.**

Efectivamente, as exigências da implementação das directrizes subjacentes ao processo de Bolonha acentuam a activação das competências como meio de promover o sucesso académico no espaço comum europeu, tanto do ponto de vista do conhecimento e da investigação, como da economia e do mercado de trabalho. Assim, este nosso estudo demonstrou que é possível intervir para concretizar o imperativo do sucesso académico, através do desenvolvimento dessas aptidões, obtendo-se, paralelamente, ganhos significativos ao nível da saúde física e mental, do stresse e do bem-estar. Entendemos que este é um modo de trabalhar para a promoção de um sucesso sustentável, pois a qualidade e a excelência do indivíduo, cidadão ou profissional podem ser medidos através das competências transversais.

Finalmente, e em síntese, julgamos ter disponibilizado um contributo inovador e ter preenchido uma lacuna na investigação e na intervenção educacional na área da promoção do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, concretizada através da construção e validação de um questionário (QCIIP) e da elaboração e avaliação de um programa (PDCIIP). No entanto, apesar da complexidade e abrangência desta pesquisa, consideramos este estudo como exploratório, sendo necessários estudos posteriores que permitam averiguar os resultados obtidos e aperfeiçoar os instrumentos construídos e utilizados.

2. Limitações da investigação

Apesar destas conclusões serem consistentes e sustentáveis, dada a investigação rigorosa, extensiva e criteriosa que procuramos realizar, tanto do ponto de vista da revisão da literatura e enquadramento conceptual como ao nível empírico, contudo estamos conscientes de algumas limitações inerentes a este tipo de estudo, sugerindo, assim, algumas precauções na leitura e generalizações dos resultados.

Encontrámos, em primeiro lugar, algumas **limitações operacionais**, isto é, aquelas que dizem respeito às dificuldades sentidas na revisão da literatura, assim como na selecção e na construção dos instrumentos de avaliação. Efectivamente, tratámos um assunto que está a emergir na área da psicologia da educação, constatando-se progressos científicos promissores. Por outro lado, os elementos relativos à elaboração de programas visando o desenvolvimento de competências transversais estão dispersos numa pluralidade de áreas de investigação, como seja a psicologia do desenvolvimento, a gestão de recursos humanos, a formação profissional, o desenho e a avaliação de programas. Foi a emergência deste assunto que nos desafiou e motivou a correr os riscos inerentes à realização de um estudo exploratório, o que exigiu um aprofundamento maior e cada vez mais específico, no âmbito de um crescente estudo de cada uma das competências analisadas. No entanto, as limitações inerentes à consulta de obras de referência específicas, fora do nosso alcance imediato, bem como o conhecimento de áreas tão díspares dificultaram a revisão da literatura e a construção dos instrumentos de avaliação e a elaboração do próprio programa.

Além disso, debatemo-nos com algumas **limitações metodológicas** decorrentes das opções tomadas, da análise de conteúdo, da análise estatística e dos processos operativos subjacentes a uma intervenção por programas. Relativamente às amostras retidas, a nossa escolha foi por uma amostra nacional representativa dos estudantes do ensino superior. No entanto, inquirímos e trabalhámos somente com aqueles alunos que frequentavam, habitualmente, as aulas, e aqueles que estavam, à partida, mais empenhados em progredir na sua capacitação através do desenvolvimento de competências. Estes são, por princípio, aqueles que têm as condições mais favoráveis para a sua formação pessoal, social e profissional. Nesse sentido, a limitação da nossa amostra está no facto de que, se estudássemos alunos que habitualmente não frequentam as aulas ou que estão pouco interessados nos temas tratados, poderíamos ter obtido outros resultados, possivelmente não tão favoráveis face às competências analisadas.

Depois, subjaz um problema adicional que afecta quase todas as situações de auto-avaliação, a **tendência de resposta**, que não conseguimos controlar totalmente, tais como: a tendência de nível (propensão para responder de acordo com aquilo que é socialmente mais desejável), a tendência de dispersão (inclinação para constranger, por defeito, ou para expandir, por excesso, as respostas em função da respectiva avaliação) e a tendência de associação ou efeito de halo (disposição para agrupar os itens que são percebidos como semelhantes).

Outras limitações que evidenciamos, tal como a dificuldade da recolha da amostra devido à dispersão geográfica dos estabelecimentos de ensino superior frequentados pelos estudantes, a limitação de acompanhar a aplicação de todos os questionários no terreno, a elevada complexidade das dimensões analisadas, tanto no questionário como no programa, juntamente com a multiplicidade de dados recolhidos.

3. Implicações práticas

Da investigação realizada decorrem algumas implicações práticas, que nos parecem pertinentes para aqueles que definem as políticas e sistemas de ensino, para os conselhos executivos dos estabelecimentos de educação e de formação, para os docentes e para os próprios alunos do ensino superior.

Dado que, a nível macro, o sucesso académico é fortemente determinado pelas **políticas e sistemas de ensino**, consideramos premente que a legislação sobre o ensino superior, na continuidade daquela que já está em vigor, incentive ainda mais a promoção do tão desejado sucesso académico. Assim sendo, uma vez que constatamos uma tendência para a persistência do problema do insucesso escolar, os impulsos devem ser focalizados na promoção de programas de intervenção baseados nas competências transversais, que sejam complementares aos conteúdos curriculares. Para isso, pensamos que as políticas do ensino superior devem prever o investimento em recursos humanos especializados na área da intervenção psicopedagógica, em recursos didáticos adequados à intervenção por programas, em recursos logísticos apropriados à intervenção em grupo e em recursos financeiros suficientes para a implementação de programas.

A nível meso, consideramos que os **estabelecimentos de ensino superior**, sejam universitários ou politécnicos, sejam de tipo privado ou público, devem inserir nos seus ideários programáticos e no próprio contexto da comunidade educativa os conteúdos preconizados nas competências transversais, nomeadamente a cooperação, a auto-realização, a auto-estima, o suporte social, a assertividade e a empatia. Parece-nos, pois, que esta é uma das perspectivas mais eficazes para qualificar as instituições de ensino, balizadas cada vez mais por indicadores de qualidade e de excelência, recomendados pelo processo de Bolonha e apontados como essenciais para toda e qualquer instituição bem sucedida e que preconize atingir a excelência.

A nível micro, pensamos que os **docentes** devem facultar aos alunos conhecimentos e modelos de competências intrapessoais, interpessoais e profissionais de modo a que aqueles adquiram uma formação que os prepare efectivamente para o desempenho com sucesso das funções que virão a assumir na sua vida activa futura. Para isso, consideramos fundamental que assumam atitudes e comportamentos pautados pelo profissionalismo e pela empatia, pela tutoria e pelo acompanhamento personalizado dos estudantes. Neste contexto, uma das implicações práticas que também decorre desta investigação é a implementação de programas de formação contínua para professores visando a activação das suas competências pessoais e sociais, designadamente as seis mencionadas no parágrafo anterior.

Naturalmente que uma das implicações práticas mais evidentes que decorre desta investigação é a **aplicação de um programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais para os alunos que frequentam o ensino superior**. Por conseguinte, consideramos que esta nossa proposta avança com indicações precisas em termos de objectivos, de conteúdos, de metodologia e de estratégias de intervenção, e de instrumentos de avaliação. No entanto, reconhecemos que, para esse efeito, este programa necessita de ser aprimorado, designadamente no que respeita aos recursos didácticos e aos seus diferentes instrumentos de avaliação. Evidentemente que tal implicaria o seu melhoramento e a sua testagem com um maior número de indivíduos.

Adicionalmente, desta investigação transcorrem implicações para o acompanhamento e para a formação competencial dos estudantes, tanto nos **processos de transição** que caracterizam a sua entrada quer no ensino superior, quer na fase de inserção no mercado de trabalho. Em ambos os processos, os estudantes precisam de usufruir de níveis elevados de competências transversais, delas dependendo variáveis importantes, tais como o seu sucesso, a sua saúde física e mental, a sua capacidade para lidar com o stresse e para manter níveis satisfatórios de bem-estar. Assim, consideramos deveras ponderada e oportuna a definição de responsabilidades e a atribuição da função de tutor que acompanhe o processo de preparação da transição dos alunos do 12.^o ano para o ensino superior e da transição do último ano do ensino superior para a inserção no mercado laboral.

Podemos inferir, ainda, que o ensino superior desempenha, na sociedade contemporânea, um papel fulcral no desenvolvimento humano, social, económico e cultural, devendo preparar e habilitar os estudantes para o exercício de tarefas diferenciadas e altamente qualificadas nos diferentes quadrantes da vida activa. Nesse

sentido, o imperativo da luta contra o insucesso escolar consubstancia-se na inevitabilidade de implementar estratégias que permitam ao aluno aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (Delors, 2001). Também podemos afirmar que a missão do ensino superior, tendo em vista o sucesso académico, se concretiza num contributo específico para o desenvolvimento integral dos estudantes, de modo a ampliar todas as suas potencialidades, a incrementar as suas aptidões de relacionamento com os outros e a projectar profissionais interessados e competentes. Deste modo, as instituições do ensino superior são **desafiadas a veicular conteúdos programáticos e a promover experiências que convirjam para a formação de pessoas que venham a ser bem sucedidas** na vida pessoal, social e profissional.

Corroboramos, também, que o desenvolvimento psicológico é um excelente preditor do êxito na vida futura, como postulam vários estudos sobre a transição do ensino superior para a vida adulta – o mesmo não acontecendo com os resultados das provas de admissão ao ensino superior e com a média das notas obtidas ao longo e no final do curso (McClelland, 1976; Heath, 1977; Sprinthall, 1993). Para isso, consideramos relevante **intervir com e para os estudantes, objectivando a activação psicológica e a optimização do seu desenvolvimento**, de modo a maximizar as suas potencialidades e a minimizar as suas fragilidades. Tal é efectivado, mais facilmente, quando trabalhamos com os seguintes pressupostos: uma concepção integral da pessoa e das dimensões da sua existência, uma compreensão positiva do indivíduo e dos seus recursos, e uma abordagem contextual-dialéctica, sistémica e ecológica da pessoa. Deste modo, podemos afirmar que o sucesso ao longo da vida depende mais da maturidade do indivíduo do que do rendimento escolar.

Conjugando os traços constituintes da noção de competência com a nossa opção por activar o desenvolvimento das competências transversais, avaliamos como muito pertinente, intervir em grupo visando a construção de um “eu” competente, como determinante da competência generalizada. Assim, além dos já existentes serviços individualizados de apoio psicopedagógico, sobretudo no âmbito psicológico e clínico, os dados realçam a pertinência da implementação de programas segundo o modelo de intervenção em grupo, almejando, principalmente, a promoção do desenvolvimento de competências intrapessoais, interpessoais e profissionais. Consequentemente, consideramos o **grupo primário como um dos contextos psicossociais privilegiados para a promoção das competências transversais**, uma vez que é um espaço “rico” em estímulos para que a pessoa possa experimentar uma relação autêntica e profunda com os outros e consigo mesma; além disso, é particularmente indicado para favorecer o

desenvolvimento de alguns processos psicológicos, tais como o crescimento pessoal, o amadurecimento e a aprendizagem.

Julgamos que a **intervenção por programas** é perfeitamente **adequada para otimizar o desenvolvimento mediante uma acção preventiva, trabalhando de forma intencional, sistemática e dinâmica**. A consecução deste objectivo é facilitada quando são percorridas as quatro etapas fundamentais para a construção de programas: a identificação das necessidades, o desenho do programa, a aplicação do programa e a sua avaliação. Foi nesse sentido que o desenho desta pesquisa se mostrou válido, coerente e consistente, uma vez que nos permitiu a identificação das competências necessárias para ser bem sucedido na transição do ensino secundário para o ensino superior, a avaliação do grau de desenvolvimento das competências intrapessoais, interpessoais e profissionais, e a construção, aplicação e avaliação de um programa de desenvolvimento de competências transversais e de prevenção de comportamentos de risco.

4. Sugestões para investigações futuras

Os resultados alcançados e discutidos ao longo desta investigação apontam para pesquisas futuras que permitam dar continuidade ao aprofundamento das conclusões a que chegámos. Nesse sentido, sugerimos que sejam replicados estes estudos com outras populações e com amostras diferentes, visando testar as hipóteses que verificámos, aperfeiçoar os instrumentos que construímos e superar as limitações que experimentámos.

Mais concretamente, uma sugestão para investigações futuras prende-se com o facto de sentirmos a necessidade de replicar a passagem do “Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais” (QCIIP), junto de **amostras sectoriais de estudantes de vários cursos**. Tal permitirá a comparação entre os nossos resultados e os dessas investigações, nomeadamente ao nível das competências tratadas e das variáveis académicas e sócio-demográficas, curso frequentado, ano de escolaridade, notas de acesso ao ensino superior, notas semestrais ou anuais, naturalidade dos estudantes, habilitações académicas dos progenitores e tipo de

estabelecimento de ensino frequentado. Além disso, a replicação do estudo com outros alunos do ensino superior permitir-nos-á confirmar ou infirmar os nossos resultados.

Num contexto de uniformização do sistema de ensino ao nível europeu, consideramos também pertinente a aplicação do referido questionário **noutros países da Europa**. Assim, poderíamos comparar o nível de desenvolvimento de competências transversais verificado em cada um desses países com o nosso; daí poderemos deduzir as dimensões em que os estudantes portugueses manifestam índices mais elevados ou mais reduzidos face aos seus congéneres europeus.

Uma outra sugestão de investigação seria a aplicação deste questionário a sectores profissionais distintos daqueles com que actuámos, tais como **professores, formadores, animadores socioculturais, gestores e agentes de saúde**. Este trabalho permitiria verificarmos se este instrumento apresenta índices de consistência e de validade suficientes, quando aplicado a outras populações alvo.

Além disso, propomos que, com base no mesmo racional teórico, na mesma metodologia de intervenção em grupo, no mesmo tipo de estratégias e na mesma dinâmica estrutural das sessões, sejam construídos **seis programas**, devendo cada um deles versar sobre cada uma das competências transversais analisadas. Um estudo autónomo deste género justifica-se pela amplitude e especificidade das abordagens subjacentes a cada uma dessas temáticas, que consideramos suficientes para investigações científicas na área da activação do desenvolvimento psicológico e competencial dos estudantes. Os dados recolhidos através dessas pesquisas poderiam ser comparados com aqueles que obtivemos e poderia ser aferida a sua validade e fidelidade.

Sugerimos também a realização de estudos comparativos entre as distintas **regiões do território nacional**, de modo a verificarmos as populações do país que maior ou menor investimento têm realizado no desenvolvimento das competências transversais. Esses dados facultariam um confronto entre os dados sociofamiliares, socioculturais e socioeconómicos das diferentes regiões portuguesas.

Uma última proposta de investigação com que avançamos é a **criação e a implementação de uma disciplina curricular de desenvolvimento de competências transversais nos vários cursos do ensino superior**, com incidência particular, pelas razões já explanadas, no 1.º ano e no ano escolar que antecede a transição para a vida activa. Esse trabalho implicaria discriminar, determinar e testar alguns elementos, tais como a designação da disciplina e as razões justificativas da sua efectuação, a

caracterização dos destinatários e a qualificação dos docentes, os objectivos e os conteúdos, as etapas e as estratégias, e o respectivo regime de avaliação.

No “terminus” deste longo processo de investigação, resta-nos afirmar que este constituiu um modo de cooperarmos cientificamente com todos aqueles que investem na promoção do sucesso académico e do desenvolvimento sustentável, tanto ao nível humano e cultural, como ao nível social e económico. Continuaremos a investir neste segmento educacional, dado que a temática abordada não ficou, de todo, esgotada, mas abre perspectivas múltiplas para ulteriores pesquisas, entre as quais privilegiaremos as de tipo “quasi-experimental”.

Apesar de constatar, actualmente, alguns progressos científicos respeitantes ao desenho e avaliação de programas de intervenção, esta área de estudo encontra-se ainda numa fase inicial, pelo que este trabalho pretendeu ser um contributo neste domínio, dirigindo-se a uma população específica – os jovens adultos estudantes. Pautando-nos por uma dialéctica entre os saberes teóricos e práticos, aliámos a produção de conhecimentos científicos ao quotidiano dos estudantes do ensino superior.

É de referir, ainda, que o desenrolar desta investigação foi para nós muito desafiante, não só pelos resultados alcançados, mas também pelas gratificações experimentadas no relacionamento humano que estabelecemos com todas as pessoas envolvidas. Assim, por um lado, desenvolvemos proficuamente as nossas competências e, por outro, qualificamos a vida daqueles que, desde o primeiro momento até à sua finalização, contribuíram para este estudo, partilhando as suas experiências e conhecimentos. Efectivamente, estamos conscientes de que a mais valia do programa de intervenção que desenhámos, aplicámos e avaliámos foi ter sido útil para a qualidade de vida, para o bem-estar e para o sucesso académico dos indivíduos abrangidos.

Ao terminarmos, ficamos com a convicção de que esta pesquisa não acaba aqui, mas fica encetada uma longa caminhada de pesquisa científica e de intervenção por programas no âmbito do desenvolvimento das competências pessoais e sociais. Enquanto professor e formador, aplicar os conteúdos desta proposta de intervenção e actuar no sentido da consecução dos seus objectivos tem, na verdade, implicações profundas na nossa vida, uma vez que brota e se enquadra plenamente na nossa cosmovisão da existência humana.

Referências bibliográficas

- Aciego, R.; Domínguez, R. & Hernández, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema*, 15 (4), 589-594.
- Aciego, R.; Martín, E. & Domínguez, R. (2003). Capacidades, valores y estrategias que el profesorado universitario declara estimular: Análisis según área de conocimiento, experiencia docente y género. *Anales de Psicología*, 19 (1) Junio, 133-143.
- Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares & R.A. Santiago (Org.), *Ensino Superior: (In)Sucesso Académico* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Ed.) (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alegre, O.M. & Villar, L.M. (2004). Recupere las exposiciones magistrales a grandes grupos. In L.M. Villar, *Programa para la Mejora de la Docencia Universitária* (415-436). Madrid: Pearson Educación.
- Almeida, L.S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3.ª Ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L.S. (1998). Questionário de vivências académicas para jovens universitários: Estudos de construção e de validação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2 (3), 113-130.
- Almeida, L.S. (2002). Formatar o ensino a pensar na aprendizagem. In A.S. Pouzada, L.S. Almeida & R.M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Conselho Académico, Universidade do Minho.
- Almeida, L.S. (2005). Programas de treino cognitivo: ajudar os alunos a aprender a pensar. In G.L. Miranda & S. Bahia (Org.). *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp.288-310). Lisboa: Relógio D'Água.
- Almeida, L.S. (Ed.) (1993). *Capacitar a escola para o sucesso: Orientações para a prática educativa*. Gaia: Edipsico.

- Almeida, L.S.; Gonçalves, A.; Soares, A.P.; Marques, A.P.; Machado, C.; Fernandes, E. (2004). *Relatório final do projecto "Transição, adaptação e rendimento académico de jovens no ensino superior"*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, P. & Rebelo, G. (2004). *A Era da Competência: Um Novo Paradigma para a Gestão de Recursos Humanos e o Direito do Trabalho*. Lisboa: Editora RH.
- Almeida, P.N. (2000). *Educação lúdica. Técnicas e jogos pedagógicos* (10.^a Ed.) São Paulo: Edições Loyola.
- Alonso-Gancedo, N. & Iriarte, C. (2005). *Programa educativo de crecimiento emocional y moral: PECOMO*. Málaga: Aljibe.
- Álvarez González, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez Rojo, V. (Coord.) (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: EOS.
- Amabile, T. (1996). *Creativity in context*. Oxford: Westview Press.
- Amado-Tavares, D.S.D. (2004). *O Superior Ofício de Ser Aluno: Integrar(-se) para viver (n)a Universidade*. Porto: Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Porto.
- Amaral, A. (2002). A problemática do insucesso no Ensino Superior. In C.S. Lopes (Ed.), *Sucesso e insucesso no Ensino Superior português*. Lisboa: CNE, Editorial do Ministério da Educação.
- Amerio, P. & Croce, M. (2001). Le reti sociali. In P. Amerio. *Psicologia di Comunità*. Bologna: Il Mulino.
- Anaut, M. (2005). *A resiliência. Ultrapassar os traumatismos*. Lisboa: Climepsi.
- Anderson, J.B. (1999). *Falar para grupos*. Mem Martins: CETOP.
- André, C. & Lelord, F. (1999). *L'estime de soi: s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris: Odile Jacob.
- Anguera, M.T. (2001). Diseños. In Fernández-Ballesteros, R. (Ed.). *Evaluación de Programas. Una Guía Práctica en Ámbitos Sociales, Educativos y de Salud* (pp. 149-172). Madrid: Síntesis.

- Antonietti, A. & Cesa-Bianchi, M. (2003). *Creatività nella vita e nella scuola*. Milano: Mondadori.
- Ardell, D.B. (1982). *High Level Wellness*. New York: Bantam Books.
- Arends, R.I. (2000). *Aprender a ensinar*. Amadora: MacGraw-Hill.
- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, may/jun., 99-109.
- Arkoff, A. & Jurick, A. (Eds.) (1993). *Psychology and Personal Growth*. Boston: Allyn & Bacon.
- Arroteia, J.C. (1996). *O Ensino Superior em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Arto, A. (1990). *Psicología Evolutiva: Metodología di Studio e Proposta Educativa*. Roma: LAS.
- Arto, A. (2000). *Psicologia dello sviluppo: I. Fondamenti teorico-applicativi*. Roma: AIPRE.
- Arto, A. (2001). Qualità dell'educazione e sviluppo personale in ottica preventivo-evolutiva. *Orientamenti Pedagogici*. 286 (4), 629-643.
- Aspinwall, L. & Staudinger, U. (Eds.) (2003). *A Psychology of Human Strengths: Fundamental Questions and Future Directions for a Positive Psychology*. APA.
- Assis, S.G. & Avanci, J.Q. (2004). *Labirinto de espelhos. Formação da auto-estima na infância e na adolescência*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Astin, A. (1975). *Preventing Students from Dropping Out and Knowledge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. (1977). *Four Critical Years: Effects of College on Beliefs, Attitudes and Knowledge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Astin, A. (1985). *Achieving Educational Excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Astin, A. (1996). Involvement in learning revisited: Lessons we have learned. *Journal of College Student Development*, 37 (2), 123-134.
- Astin, A. (1999). Student involvement: A developmental theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40 (5), 518-529.
- Ataíde, R. (2005). Estudante do Ensino Universitário: necessidades e desafios. In A.S. Pereira & E.D. Motta (Eds.). *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Acção. Actas do Congresso Nacional* (pp. 237-243). Coimbra: SASUC.
- Aubret, J. & Gilbert, P. (2003). *L'évaluation de compétence*. Liège: Mardaga.
- Aubrun, S. & Orofiamma, R. (1990). *Les compétences de 3.e dimension, ouverture professionnelle?*. Paris: CNAM.
- Azevedo, M.J.P.M. (1999). *O ensino secundário na Europa, nos anos noventa. O neoprofissionalismo e a acção do sistema educativo mundial: um estudo internacional*. Lisboa: Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa.
- Bahia, S. & Nogueira, S.I. (2005). Entre a teoria e a prática da criatividade. In G.L. Miranda & S. Bahia (Org.). *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp.288-310). Lisboa: Relógio D'Água.
- Bahia, S. (2005). Olhares múltiplos sobre inteligência(s): Como enriquecem o desenvolvimento. *Sobredotação*, 6, 55-76.
- Balsa, C; Simões, J.A.; Nunes, P.; Carmo, R. & Campos, R.L. (2001). *Perfil dos estudantes do Ensino Superior: Desigualdades e diferenciação*. Lisboa: CEOS, Edições Colibri.
- Baltes, P.B. & Brim, O.G. (Eds.) (1979). *Lyfe-span development and behavior*. New York: Academic Press.
- Baltes, P.B. & Danish, S.J. (1980). Intervention in life-span development and aging: Issues and concepts. In R.R. Turner & H.W. Reese (Eds.), *Lifespan development psychology*. New York: Academic Press.

- Baltes, P.B. & Graf, P. (1996). Psychological aspects of aging: facts and frontiers. In D. Magnusson (Ed.), *The lifespan development of individuals: behavioral, neurobiological and psychosocial perspectives*. Cambridge: University Press.
- Baltes, P.B. & Staudinger, U.M. (2000). Wisdom: The orchestration of mind and virtue towards excellence". *American Psychologist*, 55, 122-136.
- Baltes, P.B. (1985). Psicología Evolutiva del ciclo vital: Algunas observaciones convergentes sobre historia y teoría. In A. Marchesi; M. Carretero & J. Palácios (Comps.), *Psicología Evolutiva 1: Teorías y Métodos*. Madrid: Alianza.
- Baltes, P.B.; Schaie, K.W. & Lipsiti, L.P. (1980). Life-Span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 24, 28, 31, 47-8, 65-110, 168.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barbara, M.M.; Miyashiro, R. & Garcia, S.R.O. (2004). *Experiências de educação integral da CUT: práticas em construção*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Barbier, J-M & Lesne, M. (1977). *L'analyse des besoins en formation*. Paris: Robert Jauze.
- Barbosa A. G. (1993). *Os Jovens Portugueses e a Nova Evangelização*. Universidad Pontifica de Salamanca, Porto.
- Barbosa A.G. (1999). *Os Jovens do Futuro*. Lisboa: Paulus.
- Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, A. & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das Competências: Da Teoria à Prática*. Porto: ASA.
- Bass, B.M. & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character and authentic transformational leadership behaviour. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 9-32.
- Bastos, A. (1993). *Desenvolvimento humano e intervenção psicológica em contexto educativo*. Braga: Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.

- Bastos, A. (2000). O desenvolvimento psicológico de estudantes do ensino superior: O fim da adolescência ou uma transição desenvolvimental? In. M. T. Medeiros & A. I. Serpa (Org.). *Adolescência: abordagens, investigações e contextos* (pp. 274-300). Açores: Direcção Regional da Educação.
- Bastos, A., Silva, C. & Gonçalves, O.F. (2000). O desenvolvimento pessoal de estudantes do ensino superior: contribuições da investigação e da intervenção. *Psicologia*, XIV (2), 209-223.
- Bastos, M.A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do ensino superior: contributos da teoria, investigação e intervenção*. Braga: Dissertação de Doutoramento apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Batelaan, P. (Ed.) (1998). *Towards an equitable classroom: cooperative learning in intercultural education in Europe*. Hilversum: IAIE.
- Batitucci, M.D. (2002). *Equipes 100%. O novo modelo do trabalho cooperativo no 3.º milénio*. São Paulo: Pearson Education.
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes.
- Beane, J. A. & Lipka, R. (1986). *Self-concept, self-esteem, and the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Beck, A. & Alford, B. (2000). *O Poder Integrador da Terapia Cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Beck, A. (1963). Thinking and depression: I. Idiosyncratic content and cognitive distortions. *Archives og General Psychiatry*, 9, 36-46.
- Beck, A. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities.
- Beck, J. (1997). *Terapia Cognitiva: Teoria e Prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Bednar, R. & Peterson, S. (1995). *Self-Esteem: Paradoxes and Innovations in Clinical Theory and Practice* (2.ª Ed.). Washigton, D.C: American Psychological Association.

- Bell, E. (1996). *Counseling in further and higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Bernal, A. (2003). El constructo madurez personal como competencia y sus posibilismos pedagógicos. *Revista Española de Pedagogía*, 61, 225, 243-261.
- Bernard, M.E. & Joyce, M.R. (1984). *Rational-Emotive therapy with children and adolescents*. New York: John Wiley & Sons.
- Bernardino, O.M.A. (2003). *Suporte Social e Promoção do Sucesso Académico em Contexto Universitário*. Aveiro: Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro.
- Bernardo, R.P.S. & Matos, M.G. (2003). Adaptação Portuguesa do 'Physical Self-Perception Profile for Children and Youth' e do 'Perceived Importance Profile for Children and Youth'. *Análise Psicológica*, 2 (XXI), 127-144.
- Bertrand, O. (1997). *Evaluation et certification des compétences et qualifications professionnelles*. Paris: UNESCO.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bessa, J. (2000). *Níveis de ajustamento e auto-regulação académica em estudantes universitários: estudo com alunos do 1.º ano (comum) das licenciaturas em ciências e engenharias da Universidade de Aveiro*. Aveiro: Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro.
- Bessa, J.A. (2006). *Aprendizagem auto-regulada, envolvimento e ganhos académicos em estudantes do ensino superior*. Aveiro: Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro.
- Bliss, J.; Monk, M. & Ogborn, J. (1983). *Qualitative data analysis for educational research: a guide to uses of systemic networks*. London, Camberra: Croom Helm.
- Bloom, B. (1964). *Stability and Change in Human Characteristics*. New York: Wiley.
- Bloom, B. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw-Hi.
- Bloom, B. (Ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: Cognitive Domanin*. New York: McKay.
- Bloom, M. (1996). *Primary Prevention Practices*. Thousand Oaks: Sage Publication.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Boog, G.G. (Coord.) (2006). *Manual de treinamento e desenvolvimento*. São Paulo: Pearson Makron Books.
- Boutinet, J.-P. (1996). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Branco, A.V. (2004). *Auto-motivação*. Coimbra: Quarteto.
- Brandes, D. & Phillips, H. (1977). *Manual de jogos educativos. 140 Jogos para professores e animadores de grupos*. Lisboa: Moraes Editores.
- Brennan, J.; Kogan, M. & Teichler, U. (Ed.) (1996). *Higher Education and Work*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Brioso, A.; Fontes, S.; García, C.; Pérez-Llantada, M. C. & Sarriá, E. (1995). *Diseños experimentales y diseños cuasi-experimentales*. Madrid: U.N.E.D.
- Brown, L. & Alexander, J. (1991). *Self-Esteem Index*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Bruscaglioni, M. & Gheno, S. (2004). *Il gusto del potere: Empowerment di persone ed azienda*. Milano: Franco Angeli.
- Bryant, B. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Buber, M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: San Paolo.
- Buber, M. (1994). *Incontro: Frammenti autobiografici*. Roma: Città Nuova.
- Bühler, C. (1961) The goal structure of human life. *Journal of Humanistic Psychology*, 1 (1), 8-18.
- Burns, R.B. (1990). *El autoconcepto: teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: EGA.
- Caballo, V.E. (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- Caballo, V.E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

- Caballo, V.E. (Ed.) (1998). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta* (4.^a Ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Cabanas, J.M.Q. (2002). *Teoria da Educação. Conceção Antinómica da Educação*. Porto: ASA.
- Cabral, A.P.S. (2003). *Leitura, Compreensão e Escrito no Ensino Superior e Sucesso Académico*. Aveiro: Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro.
- Caliman, G. (1997) Bisogni. In J.M. PELLEZO (Coord.). *Dizionario di Scienze dell'Educazione* (pp. 138-140). Roma: LAS.
- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1982). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cardenal, V. (1999). *El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.
- Carkhuff, R.R. (1972). Credo of a militant humanist. *Personnel and Guidance Journal*, 51, 237-242.
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21* (2.^a Ed.). Vila Nova de Gaia: FML.
- Carr, A. (2004). *Positive psychology*. New York: Brunner-Routledge.
- Carvalho, M.M.M.Y. (1995). *Orientação Profissional em Grupo: Teoria e Técnica*. Campinas: Editorial Psy.
- Casanova, D. (1991). La reconnaissance des compétences génériques. In G. Pineau, B. Lietard & M. Chaput. *Reconnaître les Acquis: Démarches d'exploration personnalisée. Actes du séminaire franco-qubécois sur la reconnaissance des acquis*. Paris: Ed. Universitaires, UNMFREO.
- Cascão, F. (2004). *Entre a Gestão de Competências e a Gestão do Conhecimento: Um estudo exploratório de inovações na gestão das pessoas*. Lisboa: Editora RH.
- Castanyer, O. (2003). *A Assertividade: Expressão de uma Auto-estima Saudável*. Coimbra: Tenacitas.

- Castelo-Branco, M.C. & Pereira, A.M.S. (2001). A auto-estima, a satisfação com a imagem corporal e o bem-estar docente. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. V, n.º 2, 375-346.
- Castelo-Branco, M.C. & Pereira, A.M.S. (2001a). A imagem corporal e a actividade docente. *Psiquiatria Clínica*, 22 (1), 163-167.
- Ceitel, M. (2006). *Gestão e desenvolvimento de competências*. Lisboa: Sílabo.
- Chickering, A. & McCormick, J. (1973). Personality development and the college experience. *Research in Higher Education*, 1, 43-70.
- Chickering, A. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A.W. & Havighurst, R.J. (1981). 'The life cycle'. In A.W. Chickering *et al.* (Eds.) *The Modern American College: Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A.W. & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A.W. (Ed.) (1981). *The Modern American College: Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A.W.; Stamm, L. & Dalton, J.C. (2005). *Encouraging Authenticity and Spirituality in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora, Lda.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
- Cian, L., (1990). *Caminho para a Maturidade e a Harmonia*. Petrópolis: Vozes.
- Classificação Nacional das Profissões (1994). Documetro online: http://metaweb.ine.pt/SINE/UIInterfaces/SineClass_Vers.aspx. Consulta efectuada em Agosto de 2006.

- Clemente, A. (1993). *Intervención Evolutiva y Educativa*. Proyecto docente y de investigación. Cátedra de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universitat de Valencia.
- Cliffordson, C. (2001). Parent's judgments and student's self-judgments of empathy. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 36-47.
- Cohen, E. & Lotan, R. (Eds.) (1997). *Working for equity in heterogeneous classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, E. (1994). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, J. (1991) Two portraits of caring: a comparison of the artists, Leininger and Watson. *Journal of Advanced Nursing*, 16, 899-909.
- Colás, M.P. & Rebollo, M. A. (1997). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- Colasanti, A.R. (1997). Empatia. In J. M. PELLEZO (Coord.). *Dizionario di Scienze dell'Educazione* (pp. 375-376). Roma: LAS.
- Comoglio, M. & Cardoso, M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Comoglio, M. (1991). *Abilitare l'animazione: Riflessioni teorico-pratiche sulle competenze dell'animatore*. Torino: ElleDiCi.
- Comoglio, M. (1992). *Il Ciclo Vitale del Gruppo di Animazione*. Torino: ElleDiCi.
- Contreras, J. M. (1999). *Como Trabalhar em Grupo. Introdução à Dinâmica de Grupos*. São Paulo: Paulus.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Coopersmith, S. (1989). *Coopersmith Self-Esteem Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Corbalán, J.; Martínez, F. & Donolo, D. (2003). *Manual Test CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA Ediciones.
- Corey, G. (2000). *Theory and practice of group counseling* (5.^a Ed.). Califórnia: Brooks/Cole Publishing Company.

- Corey, M.S. & Corey, G. (1987). *Group Process and Practice* (3.^a Ed.). Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company
- Correia, T. (2003). *O insucesso académico no IST*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Instituto Superior Técnico.
- Cowen, E.L. (1991). In pursuit of wellness. *American Psychologist*, 46 (4), 404-408
- Cowie, H. & Wallace, P. (2000). *Peer Support in Action: From Bystanding to Standing by*. London: Sabe.
- Crahay, M. (1999). *Podemos lutar contra o insucesso escolar?*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Crespo, V. (2003). *Ganhar Bolonha, Ganhar o Futuro: O Ensino Superior no Espaço Europeu*. Lisboa: Gradiva.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperCollins.
- Cutrona, C.E & Russel, D. (1990). Type of social support and specific stress: Toward a theory of optimal matching (pp. 319-366). In B. Sarason, I. Sarason & G. Pierce (Eds.). *Social support: an interactional view*. New York: Wiley.
- Cyrułnik, B. (2003). *Resiliência: Essa inaudita capacidade de construção humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- D'Zurilla, T.J. (1986). *Problem-solving Therapy: A Social Competence Approach to Clinical Intervention*. New York: Springer Publishing Company.
- Danish, S.J.; Mash, J.M.; Howard, C.W.; Curl, S.J.; Meyer, A.L.; Owens, S. & Kendall, K. (1992a). *Going for the goal leader manual*. Department of Psychology, Virgínia Commonwealth University.
- Danish, S.J.; Mash, J.M.; Howard, C.W.; Curl, S.J.; Meyer, A.L.; Owens, S. & Kendall, K. (1992b). *Going for the goal student activity manual*. Department of Psychology, Virgínia Commonwealth University.
- Dattilio, F.; Freeman, A. & Cols. (2004). *Estratégias Cognitivo-Comportamentais de Intervenção em Situações de Crise* (2.^a Ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 10 (4), 85.

- Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, 44, 113-136.
- De Bono, E. (2005). *O Pensamento Lateral. Um Manual de Criatividade*. Cascais: Pergaminho.
- De Ketele, J.-M.; Chastrette, M.; Cros, D.; Mettelin, P. & Thomas, J. (1994). *Guia do formador*. Lisboa: Instituto Piaget.
- De Pieri, S. (1992). Identità. In M. Midali & R. Tonelli (Coord.) (1992). *Dizionario di Pastorale Giovanile* (pp. 493-501). Torino: ElleDiCi.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (Orgs.) (2003). *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: Questões Conceituais, Avaliação e Intervenção*. Campinas: Alínea.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.
- Delle Fave, A. (2004). Editorial: Positive Psychology and the pursuit of complexity. *Ricerche di Psicologia, Special Issue on Positive Psychology*, 27, 7-12.
- Delors, J. (Coord.) (2001). *Educação. Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (7.^a Ed.) Porto: Edições ASA.
- Depover, C. & Noël, B. (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Paris: De Boeck.
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Despacho n.º 6659/99, de 5 de Abril. *Diário da República, II Série*, n.º 79.
- Dias, C.; Cruz, J.F. & Danish, S. (2001). O desporto como contexto para a aprendizagem e ensino de competências de vida: Programas de intervenção para crianças e adolescentes. *Análise Psicológica*, 1 (XIX), 157-170.

- Dias, G.F. (2005). Percepção dos estudantes relativa ao aconselhamento. In A.S. Pereira & E.D. Motta (Eds.). *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Acção. Actas do Congresso Nacional* (pp. 201-211). Coimbra: SASUC.
- Dias, G.F. (2006). Serviços de apoio psicológico no ensino superior: uma encruzilhada de questões. In G.F. Dias (Org.), *Apoio Psicológico a Jovens do Ensino Superior: Métodos, Técnicas e Experiências* (pp. 287-305). Porto: ASA.
- Dias, G.F. (Org.) (2006a). *Apoio Psicológico a Jovens do Ensino Superior: Métodos, Técnicas e Experiências*. Porto: ASA.
- Dias, M.G. & Fontaine, A.M. (2001). *Tarefas Desenvolvimentais e Bem-Estar de Jovens Universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia e Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- Dias, M.I.P.S. (2002). *Programa Goal: Going for the goal/lutar pelos objectivos. Um programa de competências de vida aplicado a crianças do 4.º ano de escolaridade*. Coimbra: Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Coimbra.
- Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen I – Fundamentación psicopedagógica*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness, and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diniz, A.M. & Almeida, L.S. (2005). Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES): Metodologia de construção e validação. *Análise Psicológica*, 4 (23), 461-476.
- Dolgener, F. & Hensley, L. (1998). *Personal Wellness*. Dubuque, Iowa: Eddie Bowers Publishing, Inc.
- Doll, B.; Zucker, S. & Brehm, K. (2004). *Resilient Classrooms: Creating Healthy Environments for Learning*. New York: Guilford Publications.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (Org.) (2004). *O Enigma da Competência em Educação*. Porto Alegre: Artmed.

- Dutra, J.S. (1999). *Desenhando Programas de Desenvolvimento a Partir da Identificação de Competências Essenciais*. São Paulo: USP.
- Earwaker, J. (1992). *Helping and supporting students*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Egan, G. (1994). *The skilled helper. A problem management approach to helping* (5th. Ed.). Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (Ed.) (1992). *La empatia y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ekins, R. (1998). *Male femaling: a grounded theory approach to cross-dressing and sex-changing*. Londres: Routledge.
- El Andaloussi, K. (2004). *Pesquisas-Ações: Ciências, Desenvolvimento, Democracia*. São Carlos: EdUFSCar.
- Elliot, A.J. & Dweck, C.S. (Eds.) (2005). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Publications.
- Ellis, A. & Grieger, R. (1990). *Manual de terapia racional emotiva*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Stuart.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Eurostat (2002) – Dados EURYDICE (*Key Data on Education in Europe*, 2002).
- Evequoz, G. (2004). *Les compétences-clés: Pour accroître l'efficacité et l'employabilité de chacun*. Paris: Editions Liaisons.
- Fadiman, J. & Frager, R. (2004). *Personalidade e Crescimento Pessoal*. Porto Alegre: Artmed.
- Falcone, E.M.O. (1998). *A avaliação de um programa de empatia com universitários*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Fernández-Ballesteros, R. (Ed.) (2001). *Evaluación de Programas. Una Guía Práctica en Ámbitos Sociales, Educativos y de Salud*. Madrid: Síntesis.

- Ferraz, M.F.S. (2000). *Saudade de casa e personalidade dos estudantes universitários*. Aveiro: Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro.
- Ferreira J. A., & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 391-406.
- Ferreira, J.A. (1991). As teorias interaccionistas e o desenvolvimento do estudante do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, 91-105.
- Ferreira, J.A.; Almeida, L.S. & Soares, A.P.C. (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano: diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6 (1), 1-10.
- Ferreira, J.A.; Medeiros, M.T. & Pinheiro, M.R. (1997). A teoria de Chickering e o estudante do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31, 139-164.
- Ferreira, M.M.C. (2003). *Relacionamento Interpessoal na Formação dos Enfermeiros*. Aveiro: Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro.
- Fizzotti, E. (1997). Autorealizzazione. In J. M. PELLEZZO (Coord.). *Dizionario di Scienze dell'Educazione* (pp.114-115). Roma: LAS.
- Fizzotti, E. (Coord.) (1992). *“Chi Para Un Perché nella Vita...”*. Teoria e Pratica della logoterapia Roma: LAS.
- Fleury, H.J. & Magna, M. (Org.) (2005a). *Intervenções Grupais na Educação*. São Paulo: Ágora.
- Fleury, H.J. & Magna, M. (Org.) (2005b). *Intervenções Grupais nas Organizações*. São Paulo: Ágora.
- Foddy, W. (2002). *Como Perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta.
- Fontaine, A.M. (1988). Motivação e realização escolar em função do contexto social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 22 (2), 313-336.
- Fortin, M.-F. & Robichaud, S. (2003). Os estudos do tipo experimental. In M.-F. Fortin. *O processo de investigação. Da concepção à realização* (pp. 183-199). Loures: Lusociência.

- Fortin, M.-F. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (3.^a Ed.). Loures: Lusociência.
- Francisco, C.M. & Pereira, A.M.S. (2002). Uma forma de desenvolvimento de capacidades do aluno estagiário em Educação Física. *Revista Educação Física*, 6 (1-2), 21-28.
- Francisco, C.M. (2001). *Contributos da Supervisão para o Sucesso do Desempenho do Aluno no Estágio*. Dissertação de Mestrado. UC-FCDEF.
- Francisco, C.M. (2006). *Estágio pedagógico na formação inicial de professores: um problema para a saúde*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Franco, J.E. (1999). *Brotar Educação: A história da revista Brotéria e da evolução do seu pensamento pedagógico*. Lisboa: Roma Editora.
- Frankl, V.E. (1989). *Um sentido para a vida: Psicoterapia e Humanismo*. Aparecida: Editora Santuário.
- Frankl, V.E. (1993). *Alla Ricerca di Un Significato della Vita*. Milano: Mursia.
- Frankl, V.E. (1995). *Uno Psicologo nel Lager*. Milano: Edizinoni Ares.
- Franta, H. & Colasanti, A.R. (1993). *L'arte dell'incoraggiamento: Insegnamento e personalità degli alievi* (3.^a Ed.). Roma: NIS.
- Franta, H. & Salonia, G. (1992). *Comunicazione Interpersonale: Teoria e pratica*. Roma: LAS.
- Franta, H. (1985). *Relazioni sociali nella scuola: Promozione di un clima umano positivo*. Torino: SEI.
- Franta, H. (1988). *Atteggiamenti dell'educatore: Teoria e training per la prassi educativa*. Roma: LAS.
- Free, M.L. (1999). *Cognitive Therapy in Groups: Guidelines and Resources for Practice*. Chichester: John Wiley & Sons Inc.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

- Funk, D.L.; Monroe, D. A. & Walker, R. (1994). Natural helpers Program Guides Professionals in training students. *The Peer Facilitator Quarterly*, Vol. 11 (4) June, 8-16.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H.; Michaelson, M. & Solomon, B. (2000). The origins of good work. *American Psychologist*, 55, 1.
- Garmezy, N. & Masten, A.S. (1991). The protective role of competence indicators in children para risk. In E.M. Cummings; A.L. Greene & K.H. Karraker (Eds.). *Life-Span Developmental Psychology: Perspectives on stress and coping*. Hillsdale, N.J., LEA.
- Gatti, G. (1992). *Etica delle Professioni Formative*. Roma: ElleDiCi.
- Gevaert, J. (1992). *Il Problema dell'uomo: Introduzione all'Antropologia Filosofica*. Torino: ElleDiCi.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática* (4.^a Ed.). Oeiras: Celta.
- Giddens, A. (2001). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta.
- Gil, A.C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4.^a Ed.). São Paulo: Makron Books.
- Gilbert, P. & Parlier, M. (1992). *La gestion des compétences-au-delà des discours et des outils, un guide par l'action*. Rev. Personnel, ANCDP, n.º 330.
- Gillen, T. (2001). *Assertividade*. São Paulo: Nobel.
- Glantz, M.D. & Johnson, J.L. (Eds.) (1999). *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*. New York: Academic Press/Plenum Press.
- Glanz, J. (2003). *À descoberta do seu estilo de liderança: Um guia para educadores e professores*. Porto: ASA.
- Glaser, B. (2000). *The discovery of the grounded theory*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory – Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

- Goldstein, A.P. & Michaels, G.Y. (1995). *Empathy: Development, Training, and Consequences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas & Debates.
- Goleman, D. (1999). *Trabalhar com inteligência emocional*. Lisboa: Temas & Debates.
- Gonçalves, F.R. (2000). Sucesso académico no ensino superior: A pedagogia universitária como sistema de promoção do sucesso dos alunos. In J. Tavares & R.A. Santiago (Org.), *Ensino Superior: (In)Sucesso Académico* (pp. 25-47). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, O.F. & Bastos, A. (1996). Intervenção psicológica no Ensino Superior. *Psicologia, Teoria, Investigação e Prática*, 1, 195-206.
- Gonçalves, O.F. & Cruz, J.F. (1988). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 127-145.
- Gonçalves, Ó.F. (1999). *Introdução às psicoterapias comportamentais*. Coimbra: Quarteto.
- Gonçalves, Ó.F. (2000). *Viver Narrativamente: A Psicoterapia como Adjectivação da Experiência*. Coimbra: Quarteto.
- Gonçalves, Ó.F. (2004). *Terapias cognitivas: teorias e práticas* (4.^a Ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Goncz, A. & Athanasou, J. (1995). *Instrumentación de la educación basada en competencias: perspectivas de la teoría y la práctica en Austrália*. México: Editorial Limusa.
- González, M.C. & Touton, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: Eunsa.
- Good, D.A. & Watts, F.N. (1996). Qualitative research. In: G. Parry & F.N. Watts (Eds.) *A handbook of skills and methods*. (253-276). UK: Erlbaum (UK) Taylor & Francis.
- Greenbaum, T.L. (1998). *The handbook for Focus Group Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Greenberg, L.S. & Elliott, R. (1997). Varieties of empathic responding. In: A.C. Bohart & L.S. Greenberg (Eds.). *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy* (pp. 167-186). Washington DC: American Psychological Association Press.
- Grotberg, E. (Ed.) (2003). *Resilience for Today: Gaining Strength from Adversity*. New York: Praeger Publishers.
- Guenther, Z.C. (1997). *Educando o ser humano: Uma abordagem da psicologia humanista*. Campinas: Mercado das Letras.
- Guerra, M.P. & Lima, L. (Coord.) (2005). *Intervenção Psicológica em Grupos em Contextos de Saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Guidano, V.F. & Liotti, G. (1983). *Cognitive Processes and Emotional Disorders*. Guilford, New York.
- Gupta, K. (1999). *Guía práctica para evaluar necesidades*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Haguette, T.M.F. (1997). *Metodologias qualitativas na Sociologia* (5.^a Ed.). Petrópolis: Vozes.
- Hart, N. (1996). The role of the tutor in a college of further education: a comparison of skills used by personal tutors and by student counsellors when working with students in distress. *Journal of Guidance & Counselling*, 24 (1) 83-96.
- Hartley, P. (1997). *Group Communication*. London: Routledge.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Erlbaum: Hillsdale.
- Heath, D.H. (1968). *Growing Up In College: Liberal Education and Maturity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Heath, D.H. (1977). *Maturity and competence: A transcultural view*. New York: Gardner Press.
- Heath, D.H. (1977a). Academic predictors of adult maturity and competence. *Journal of Higher Education*, 48 (6), 613-631.

- Heath, D.H. (1981). The maturing person. In R. Walsh & D. Shapiro (Eds.). *Beyond Health and Normality: Explorations of Extreme Psychological Wellbeing*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Heitzmann, C.A. & Kaplan, R.M. (1988). Assessment of methods for measuring social support. *Health Psychology*, 7 (1), 75-109.
- Henwood, K. & Nicolson, P. (1995). Qualitative Research. *The Psychologist*, March, 109-110.
- Henwood, K. & Pidgeon, N. (1995). Grounded theory and psychological research. *The Psychologist*, March, 115-118.
- Hernández, P. & Aciego, R. (1991). *Aprendiendo a autorrealizarse. Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal (PIECAP)*. Madrid: TEA.
- Hill, M.M. & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.). *The development of prosocial behavior* (pp. 281-313). New York: Academic Press.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hogan, R. (1969). Developement of an empathy scale. *Journal of consulting and clinical psychology*, 33, 307-316.
- Hundert, J. (1995). *Enhancing social competence in young students: School-based approaches*. Austin (TX): PRO-ED.
- Ickes, W. (Ed.) (1997). *Empathic accuracy*. New York: Guilford Press.
- Jalowitzki, M. (2001). *Jogos e técnicas vivenciais nas empresas. Guia prático de dinâmica de grupo*. São Paulo: Madras.
- Jardim, J. (2007). Desenvolvimento de competências intra-interpessoais e profissionais no jovem adulto. In Santos, P. (Org.). *Temas Candentes em Psicologia do desenvolvimento* (pp. 313-322). Lisboa: Climepsi Editores.
- Jardim, J. & Pereira, A. (2004). *Manual do Programa de Desenvolvimento de Competências (PDCIIP)*. Coimbra: GAP-SASUC.

- Jardim, J. & Pereira, A. (2005a). Activação do Desenvolvimento e Aprendizagem no Ensino Superior com o PDCIIP (Programa de Desenvolvimento de Competências). *Sobredotação*, (6), 255-265.
- Jardim, J. & Pereira, A. (2005b). Programa de Desenvolvimento de Competências (PDCIIP) Promotoras do Sucesso Académico. In *d@es – docência e aprendizagem no ensino superior* - http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm
- Jardim, J. & Pereira, A. (2005c). Sucesso na Vida Académica: Um Programa de Desenvolvimento de Competências com Estudantes nas Residências. In A.S. Pereira & E.D. Motta (Eds.). *Ação Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção* (pp. 415-424). Coimbra: SASUC.
- Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais: Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: ASA.
- Jardim, J. (1993). *Leigos e Religiosos numa Ecclesiologia de Comunhão. O Direito de Associação*: Lisboa: Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do grau de Licenciatura em Teologia.
- Jardim, J. (1995). *Fundamentação Antropológica da Relação Interpessoal*. Roma: Dissertação de Licenciatura em Ciências da Educação apresentada à Università Pontificia Salesiana.
- Jardim, J. (1996). *O Acompanhamento Espiritual Personalizado: Segundo as Revistas 'Note di Pastorale giovanile' e 'Vocazioni'*. Roma: Tese de Mestrado em Ciências da Educação apresentada à Università Pontificia Salesiana.
- Jardim, J. (2003). *O Método da Animação: Manual Para o Formador*. Porto: AVE.
- Jardim, J.; Pereira, A.; Francisco, C. & Motta, E.D. (2006). Desenvolvimento psicológico do jovem adulto: Contributo para a avaliação de competências. In *Activação do Desenvolvimento Psicológico – Actas do Simpósio Internacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Jelfs, M. (1993). *Tecniche di animazione: Per la coesione nel gruppo e un'azione sociale non-violenta*. Torino: ElleDiCi.
- Johnson, D. & Johnson, F. (1996). *Joining together: group theory and group skills*. Boston, Mass: Allyn and Bacon.

- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, Minnesota : Interaction Book Company.
- Kahneman, D. (1999). Objective happiness. In D. Kahneman, D. Diener & N. Schwartz. *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage.
- Kahneman, D.; Diener, D. & Schwartz, N. (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage.
- Kaufman, J. & Sternberg, R. (Eds.) (1998). *The International Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaufman, R. (1973). *Planificación de sistemas educativos: Ideas básicas concretas*. México: Trillas.
- Kaufman, R. (1977). A Possible Taxonomy of Needs Assessment. *Educational Technology*, 17 (11), 60-64.
- Kaufman, R. (1987). A Needs Assessment Primer. *Training and Development Journal*, Oct., 78-83.
- Kaufman, R. (1992). *Mapping Educational Success*. London: Sage Pub.
- Kaufman, R.; Rojas, A.M. & Mayer, H. (1993). *Needs assessment: A user's guide*. New Jersey: Educational Technology Publication.
- Keniston, K. (1965). *The uncommitted: Alienated youth in American Society*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Kets de Vries, M.F.R. (2001). Creating authentizotic organizations. Well-functioning individuals in vibrant companies. *Human Relations*, 54, 101-111.
- Kirby, A. (1995). *150 Jogos de treinamento*. São Paulo: T&D Editora.
- Koch, P. (1999). Enterprise qualificante et entreprise apprennante: concepts et théories sous-jacentes. *Education Permanente*, 140 (3).
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis*. London: Sage.
- Labrador, F.J. & Cruzado, J.A. (1993). *Manual de Técnicas de Modificación y Terapia de Conducta*. Madrid: Pirámide.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American*

Psychologist, 55, 170-183.

Lazarus, A.A. (1976). *Multimodal behaviour therapy*. New York: Springer.

Lazarus, A.A. (1989). Why I am an Eclectic not an Integrationist. *British Journal of Guidance and Counselling*, Vol. 17 (3) September, 248-257.

Lazure, H. (1994). *Viver a relação de ajuda: Abordagem Teórica e Prática de um Critério de Competência da Enfermeira*. Lisboa: Lusodidacta.

Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Edition d'Organisation.

Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas: Resposta a 80 questões*. Porto: ASA.

Lega, L.I.; Caballo, V.E. & Ellis, A. (1997). *Teoría y práctica de la terapia racional emotivo-conductual*. Madrid: Siglo XXI.

Leitão, L. M., Paixão, M. P., Silva, J. T. & Miguel, J. P. (2000). Viagem ao Futuro: Programa de desenvolvimento vocacional de apoio à transição Ensino Secundário/Ensino Superior. In A.P Soares, A. Osório, J. V. Capela, L.S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. Caires, *Transição Para o Ensino Superior*. Braga: Edições Universidade do Minho, Conselho Académico.

Lerbet, G. (1981). *Une nouvelle voie personnaliste: le système personne*. Chaingy: Mésonance.

Lerbet, G. (1986). *De la structure au système, essai sur l'évolution des sciences humaines*. Paris: Ed. Universitaires, UNMFREO.

Lerbet, G. (1999). *Pedagogia e Sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lévinas, E. (1990). *Totalità e infinito: Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book.

Levy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris: Les Editions d'Organisation.

Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper.

- Lewin, K. (1997). *Resolving Social Conflicts & Field theory in social science*. Washington, DC: American Psychological Association. (Obras originais publicadas em 1948 e 1951).
- Lipovetsky, G. (1989). *A Era do Vazio: Ensaio Sobre o Individualismo Contemporâneo*. Lisboa: Antropos.
- Loevinger, J. & Wessler, R. (1970). *Measuring ego development: Vol. 1*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Loevinger, J. (1982). *Ego development: Concepts and theory* (4.^a Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Loevinger, J. (1985). Revision of the sentence completion test for ego development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 420-427.
- Lopes, H. & Suleman, F. (Coords.) (2000). *Estratégias Empresariais e Competências-Chave*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- López, E. & Población, P. (2000). *Introducción al Role-playing Pedagógico*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- López-Yarto, L. (1998). *Dinámica de grupos: Cincuenta años después* (3.^a Ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lubinski, D. & Benbow, C.P. (2000). States of excellence: A psychological interpretation of their emergence. *American Psychologist*, 55 (1).
- Lucarini, V. & Avidano, E. (1999). *Finestra dell'io, finestra dell'altro: teoria e pratica della finestra di Johary*. Torino: ElleDiCi
- Luft, J. (1970). *Group processes: an introduction to group dynamics* (2.^a Ed.). Palo Alto, CA: National Press Books
- Luft, J. (1978). *Introdução à dinâmica de grupos* (3.^a Ed.) Lisboa: Moraes Editores.
- Mager, R.F. (1977). *Comment définir les objectifs pédagogiques*. Paris: Bordas.
- Mahoney, M.J. (1974). *Cognition and behavior modification*. Cambridge, MA: Ballinger.
- Malekoff, A. (1997). *Group work with adolescents: Principles and Practice*. New York: Guilford Press.

- Malglaive, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora.
- Malizia, G. & Nanni, C. (2001). Il Quadro Generale di Riferimento: La qualità dell'educazione – Gli antecedenti e le teorie attuali. *Orientamenti Pedagogici*, 286 (4), 580-606.
- Malizia, G. (1997). Insucesso scolastico. In J.M. PELLEZO (Coord.). *Dizionario di Scienze dell'Educazione* (pp. 539-540). Roma: LAS.
- Marc, E. & Garcia-Locqueneux, J. (Ed.) (1997). *Guia de métodos e práticas em formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marchago, J. (1997). *Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima* (Vol. 1 e 2). Madrid: Escuela Española.
- Marchand, H. (2001). *Temas do Desenvolvimento Psicológico do Adulto e do Idoso*. Coimbra: Quarteto.
- Marcia, J.E. (1966). Development and Validation of Ego Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J.E. (1967). Ego identity status: relationship to change in self-esteem, "general maladjustment", and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35, 118-133.
- Marcia, J.E., & Friedman, M.L. (1970). Ego identity status in college women. *Journal of Personality*, 38, 249-263.
- Marcia, J.E.; Waterman, A.S.; Matteson, D.R.; Archer, S.L. & Orlofsky J.L. (Eds.) (1993). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. New York: Springer-Verlag.
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística: Com a Utilização do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Marques, R. (1998). *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (2003). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martínez, A. & Marroquin, M. (1997). *Programa "Deusto 14-16": Desarrollo de Habilidades Sociales*. Bilbao: Mensajero.
- Martins, A.M. (1997). Sistema de emprego e novos perfis profissionais. *Sociologia Problemas e Práticas*, 24, 115-139.

- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and Personality* (2.^a Ed.). New York: Van Nostrand.
- Maslow, A.H. (1971). *The Further Reaches of Human Nature*. New York: Viking.
- Maslow, A.H. (1983). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.
- Maslow, A.H. (1991). *Motivación y personalidad* (3.^a Ed.). Madrid: Díaz de Santos.
- Massimini, F. & Delle Fave, A. (2000). Individual development in a bio-cultural perspective. *American Psychologist*, 55, 24-30.
- McClelland, D.C. & Burnham, D.H. (2000). Power Is the Great Motivator. *Harvard Business Review*, 54 (2) 100-110.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather for "intelligence". *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McClelland, D.C. (1976). Power Is the Great Motivator. *Harvard Business Review* (Mar/Apr).
- McKillip, J. (1987). *Need Analysis. Tools for the Human Services and Education*. London: Sage Pub. Inc.
- McMullin, R.E. (2005). *Manual de técnicas em terapia cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Medeiros, T. & Peixoto, E. (Orgs.) (2005). *Desenvolvimento e Aprendizagem: Do Secundário ao Ensino Superior*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Meichenbaum, D. (1977) *Cognitive-Behavior Modification: An integrative approach*. New York: Plenum.
- Melillo, A. & Ojeda, E.N.S. (Orgs.) (2005). *Resiliência Descobrimos as Próprias Fortalezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Melo-Silva, L.L. & Jacquemin, A. (2001). *Intervenção em Orientação Vocacional / Profissional: Avaliando Resultados e Processos*. São Paulo: Vetor.
- Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*. Porto: ASA.

- Menezes, I. (2005). O desenvolvimento psicossocial na adolescência: Mudanças na definição de si próprio, nas relações com os outros e na participação social e cívica. In G.L. Miranda & S. Bahia (Org.). *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp.93-117). Lisboa: Relógio D'Água.
- Mertens, L. (1996). *Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo, Cinterfor/OIT.
- Minicucci, A. (2001). *Técnicas de Trabalho de Grupo* (3.^a Ed.). São Paulo: Atlas S.A.
- Monjas, M.I.C. (2002): *Programa de enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Monteiro, S.; Pereira, A.; Gomes, A.; Tavares, J. & Gomes, A. (2005). Promoção da Saúde e Bem-Estar no Ensino Superior (PSBEES). In A.S. Pereira & E.D. Motta (Eds.). *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Acção. Actas do Congresso Nacional* (pp. 299-303). Coimbra: SASUC.
- Moreira, P. & Melo, A. (Orgs.) (2005). *Saúde mental: Do tratamento à prevenção*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, P. (2001). *Crescer a Brincar*. Coimbra: Quarteto.
- Moreira, P. (2004). *Para uma Prevenção que Previna* (3.^a Ed.). Coimbra: Quarteto.
- Moreno, J.L. (1966). *Psicoterapia de grupo y psicodrama*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morgan, D.L. (1988). *Focus Group as Qualitative Research*. London: Sage.
- Morgan, D.L. (1993). *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art*. London: Sage.
- Morgan, D.L. (1998). *Planning Focus Groups*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morganett, R.S. (1995). *Técnicas de intervención psicológica para adolescentes*. Barcelona: Martínez Roca.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes da educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Moroney, R. M. (1977). Needs Assesment for Human Services. In: W.F. Anderson *et al.* (Ed). *Managing Human Services*. Washington: International City Management Assoc.
- Motta, E.; Pinto, C.; Bernardino, O.; Melo, A.; Pereira, A.; Ferreira, J.; Rodrigues, M.J. & Pereira, A.M.S. (2005). A importância do Suporte Social na Integração na Universidade. In A. Pereira & E. Motta (Eds.). *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção. Actas do Congresso Nacional* (pp. 87-96). Coimbra: SASUC Edições.
- Mounier, E. (1987). *Il personalismo*. Roma: Editrice AVE.
- Movilla, S. (1985). *Animación de Grupos en Proceso*. Madrid: CCS.
- Mruk, C. (1999). *Auto-estima: Investigación, teoría y práctica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Munist, M.; Santos, H.; Kotliarenco, M. A.; Ojeda, E. N.; Infante, F. & Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Wahington: Organización Panamericana de la Salud / Organización Mundial de la Salud.
- Musitu, G. & Cava, M.J. (2000). *Potencia de la autoestima en la escuela. Programa Galatea*. Barcelona: Paidós.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55, 56-67.
- Nanni, C. (1990). *L'educazione tra crisi e ricerca di senso: Un approccio filosofico*. Roma: LAS.
- Nanni, C. (1992). *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*. Roma: LAS.
- Nanni, C. (1997). Persona. In J. M. PELLEZO (Coord.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione* (pp. 393-394). Roma: LAS.
- Nanni, C. (2002). *Antropologia pedagógica: Prove di scrittura per l'oggi*. Roma: LAS.
- Neves, S.P. & Faria, L. (2005). Concepções pessoais de competência: da integração conceptual à intervenção psicopedagógica. *Psicologia*, 18 (2), 101-128.
- Nichols, M.P. (1995). *The Lost Art of Listening*. New York: Guilford.

- Nico, J.C.B. (2000). *Tornar-se Estudante Universitário(a): Contributo do Conforto Académico na Definição de uma Estratégia Curricular de Sucesso*. Évora: Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Évora.
- Noel, L., Levitz, R.S., Saluri, D., Delworth, U. & Hanson, G.R. (Eds.). (1985). *Increasing student retention: Effective programs for practices for reducing the dropout rate*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nóvoa, A. (1988). A Formação tem que passar por aqui: as Histórias de Vida no Projecto Prosalus. In A. Nóvoa & M. Finger (Org.), *O Método (auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde - Departamento de Recursos Humanos.
- Nyhan, B. (1991). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem das pessoas: Perspectivas europeias sobre a competência de auto-aprendizagem e mudança tecnológica*. Bruxelas: EUROTECNET, Ed. Interuniversidades Europeias.
- O'Brien, E. & Epstein, S. (1988). *MSEI: The multidimensional self-esteem inventory*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- OCES – Observatório da Ciência e do Ensino Superior (2004). *O Sistema do Ensino em Portugal 1993-2003*. In <http://www.oces.mceis.pt>.
- OCES – Observatório da Ciência e do Ensino Superior (2005). *Alunos matriculados no ano lectivo 2004/05*. In <http://www.oces.mceis.pt>.
- OCES – Observatório da Ciência e do Ensino Superior (2006). *Sucesso Escolar no Ensino Superior. Diplomados em 2003-2004* (disponível online: www.oces.mctes.pt/docs/ficheiros/Indice_Sucesso_Escolar_04.pdf)
- Oliveira, L.; Pereira, A. & Santiago, R. (Orgs.) (2004). *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Oñate, M.P. (1993). *El autoconcepto: formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

- Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. (1978). Student-Faculty Informal Relationships and Freshman Year Educational Outcomes. *Journal of Educational Research*, 71 (4) 183-9.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. (1979). Student-Faculty Informal Contact and College Persistence: A Further Investigation. *Journal of Educational Research*, 72 (4) 214-18.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model. *Journal of Higher Education*, 51 (1) 60-75.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. (1981). Residence Arrangement, Student/Faculty Relationships, and Freshman Year Educational Outcomes. *Journal of College Student Personnel*, 22 (2) 147-56.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. (1983). Predicting Voluntary Freshman Year Persistence/Withdrawal Behavior in a Residential University: A Path Analytic Validation of Tinto's Model. *Journal of Educational Psychology*, 75, (2) 215-226.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. (1998). *How College Affects Students* (2.^a Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pellerey, M. (1994). *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*. Torino: SEI.
- Pellerey, M. (1999). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.
- Pennington, F.C. (1985). Needs Assessment in Adult Education. In T. Husen (Ed.), *The International Encyclopedia of Education, Research and Studies*. New York: Pergamon Press.
- Pereira, A.M.S. & Motta, E. (Eds.) (2005). *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção*. Actas do Congresso Nacional. Coimbra: SASUC Edições.
- Pereira, A.M.S. & Santiago, R. (1999). Construção dos Currículos no Ensino Superior. A Propósito das Expectativas e Representações dos Actores. In R. Marques e

- M. Roldão (Eds.) *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico (Reflexão Participada)* (pp. 47-62). Porto: Porto Editora.
- Pereira, A.M.S. & Williams, D.I. (2001). Stress and coping in helpers on a student “nightline” service. In *Counselling Psychology Quarterly*, vol. 14 (1), 43-47.
- Pereira, A.M.S. (1991). *Auto-conceito, coping e ansiedade social: sua relação com o rendimento escolar*. Coimbra: Tese de Mestrado apresentada à Universidade de Coimbra.
- Pereira, A.M.S. (1997). *Helping Students Cope: Peer Counselling in Higher Education*. Hull, U.K.: Tese de Doutoramento apresentada à University of Hull.
- Pereira, A.M.S. (1997a). Stress e Coping no Aluno Universitário, no VI Seminário *A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos* (pp. 253-268). Évora: Universidade de Évora.
- Pereira, A.M.S. (1998). Apoio ao estudante universitário: *Peer Counselling* (Experiência-piloto). *Psicológica*, (20), 113-124.
- Pereira, A.M.S. (1999). Sucesso *Versus* Insucesso: Taxonomia das Necessidades do Aluno. In J. Tavares (Eds). *Investigar e Formar em Educação. IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (II Vol.) (pp. 129-136). Aveiro: SPCE.
- Pereira, A.M.S. (1999a) Resiliência e Estratégias de *Coping* no Encontro do Terceiro Milénio. In J. Tavares (Ed.) *Investigar e Formar em Educação. IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. (I Vol) (pp.373- 378.). Aveiro: SPCE.
- Pereira, A.M.S. (2001). Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In J. Tavares (Org.) *Resiliência e Educação* (pp.77-94). São Paulo: Cortez Editora.
- Pereira, A.M.S. (2004). *Educação Multicultural: Teorias e Práticas*. Porto: Asa Editora.
- Pereira, A.M.S. (2005). *Para obter sucesso na vida académica: Apoio dos estudantes pares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, A.M.S. (2005a). Modelos de aprendizagem alternativos: *Peer Teaching*. In d@es – docência e aprendizagem no ensino superior, Março (documento online: http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm)

- Pereira, A.M.S.; Monteiro, S.; Gomes, A. & Tavares, J. (2005). Educação para a Saúde e Bem-Estar: Avaliação de um programa de Intervenção no Ensino Superior. In *d@es – docência e aprendizagem no ensino superior*. http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm.
- Pereira, A.M.S.; Vaz, A.L.; Motta, E.; Pinto, C.; Bernardino, O.; Melo, A.; Pereira, A.; Medeiros, J.; Lopes, P.; Ferreira, J.; Rodrigues, M.J.; Mendes, R. (2005a). Projecto “Estilos de Vida Saudável versus Insucesso Escolar: sua etiologia, programas de acção e estratégias promotoras de qualidade”. In A. Pereira & E. Motta (Eds.). *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção. Actas do Congresso Nacional* (pp. 307-314). Coimbra: SASUC Edições.
- Pereira, A.S.M. & Francisco, C.M. (2004). Desenvolvimento Pessoal: Profissionalidade e docência no ano de estágio. In *d@es – docência e aprendizagem no ensino superior*, Junho (documento online: http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm)
- Pereira, A.S.M.; Decq Motta, E.; Pinto, C.; Melo, A.; Bernardino, O.; Lopes, P.; Ferreira, J.; Mendes, R. & Vaz, A. (2004). Aplicação de um programa de controlo do stress e ansiedade na Universidade. In Ribeiro, J. & Leal, I. (Ed.) (2004). *Actas do V Congresso de Psicologia da Saúde* (pp. 127-132). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, ISPA Edições.
- Pereira, A.S.M.; Melo, A.; Costa, A. & Pereira, A. (2005). Aplicação de um Programa de Métodos de Estudo na Universidade. In A.S. Pereira & E.D. Motta (Eds.). *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Acção. Actas do Congresso Nacional* (pp. 267-274). Coimbra: SASUC.
- Pérez-Campanero, M.P. (1991). *Como detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Perotti, A. (1997). *Apologia do intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para ensinar*. Porto Alegre: Artemed.

- Pestana, M.H. & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para Ciências Sociais: A complementariedade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Peterson, C. (1999). Personal control and well-being. In D. Kahneman; D. Diener & N. Schwartz. *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 288-301). New York: Russell Sage.
- Pinheiro, M.R. (1994). *O domínio das emoções e o desenvolvimento da autonomia: contributos para o estudo do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário*. Coimbra: Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Coimbra.
- Pinheiro, M.R. (2004). *Uma época especial: suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Coimbra: Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de Coimbra.
- Pinto, C.; Decq Motta, E.; Pereira, A.M.S.; Ataíde, R.; Bernardino, O.; Mendes, R. & Ferreira, J.B. (2005). Suporte social no desenvolvimento do aluno do Ensino Superior. In T. Medeiros & E. Peixoto (Eds.), *Actas do Encontro Internacional de Desenvolvimento e Aprendizagem: Na transição do Ensino Secundário para o Superior* (pp. 137-144). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Pinto, M.L.S. (2002). *Práticas Educativas Numa Sociedade Global*. Porto: Edições ASA.
- Pires, A.L.O. (2000). *Desenvolvimento Pessoal e Profissional: Um Estudo de Contextos e Processos de Formação das Novas Competências Profissionais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Polácek, K. (1997). Concetto di sé. In J. M. PELLEZO (Coord.). *Dizionario di Scienze dell'Educazione* (pp. 215-217). Roma: LAS.
- Polácek, K. (1997). Orientamento. In J. M. PELLEZO (Coord.). *Dizionario di Scienze dell'Educazione* (pp. 776-778). Roma: LAS.
- Pollo, M. (1990). *Il Gruppo come Luogo di Comunicazione Educativa*. Torino: ElleDiCi.
- Pollo, M. (1991). *L'Animazione Culturale dei Giovani: Una proposta educativa*. Torino: ElleDiCi.
- Pollo, M. (2000). *Le Sfide Educative dei Giovani d'Oggi*. Torino: ElleDiCi.

- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pourtois, J. & Desmet H. (1999). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Queirós, A.M.C.A. (1999). *Empatia e Respeito. Dimensões Centrais na Relação de Ajuda*. Coimbra: Quarteto.
- Rabaça, C.A. & Barbosa, G.G. (2002). *Dicionário de Comunicação*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Ralha-Simões, H. (2001). Resiliência e desenvolvimento pessoal. In J. Tavares (Org.), *Resiliência e Educação* (pp.95-113). São Paulo: Cortez Editora.
- Ramírez, J.A. (1997). *Psicodrama: Teoría y práctica*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Ramos, M.N. (2002). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* (2.ª Ed.). São Paulo: Cortez.
- Rea, L.M. & Parker, R.A. (1992). *Designing & Conducting Research: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Reese, H.W. & Smyer, M.A. (1983). *The dimensionalization of life events. In Life-span developmental psychology. Normative life events*. Academic Press.
- Rego, A. & Cunha, M.P. (2003). *A Essência da Liderança: Mudança x Resultados x Integridade*. Lisboa: Editora RH.
- RESAPES (2006). In resapes.fct.unl.pt, consultado a 01/07/2006.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Ribeiro, J.L.P. (1999). Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). *Análise Psicológica*, 3 (XVII), 547-558.
- Roberts, W. & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness and prosocial behavior. *Child development*, 67, 449-470.
- Roda, E.C. (2002). *Implementação e Avaliação de um Programa de Competências Sócio-emocionais com Adolescentes do Ensino Básico*. Coimbra: Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Coimbra.

- Rodrigues, M.; Pereira, A.; Barroso, T.; Mendes, A. & Pinto, J. (2005). Do Projecto de Desenvolvimento Pessoal à Construção do Projecto Profissional. In A.S. Pereira & E.D. Motta (Eds.). *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Acção. Actas do Congresso Nacional* (pp. 403-413). Coimbra: SASUC.
- Roegiers, X. & De Ketele, J.-M. (2004). *Uma pedagogia da integração: Competências e aquisições no ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Rogers, C.R. (1974). *Psicoterapia Centrada no Cliente*. Lisboa: Moraes Editores.
- Rogers, C.R. (1975). Empathic: an unappreciated way of being. In *The Counseling Psychologist*. 5 (1975), 52-10.
- Rogers, C.R. (1985). *Tornar-se Pessoa* (7.ª Ed.) Lisboa: Moraes Editores.
- Rogers, C.R. (1986). *Grupos de Encontro* (6.ª Ed.) Lisboa: Moraes Editores.
- Rojas, E. (1994). *O Homem Light: Uma Vida sem Valores*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Romero, R. (2004). Use medios y recursos. In L.M. Villar, *Programa para la Mejora de la Docencia Universitária* (471-485). Madrid: Pearson Educación.
- Rosa, A.I.; Olivares, J. & Méndez, F.X. (2004). *Introducción a las técnicas de intervención y tratamiento psicológico*. Madrid: Piramide.
- Rosário, P., Almeida, L. S., Guimarães, C., Faria, A., Prata, L., Dias M., & Núñez, C. (2000). As abordagens dos alunos à aprendizagem em função da área académica: Uma investigação na Universidade do Minho. In A.P. Soares, A. Osório, J.V. Capela, L.S. Almeida, R.M. Vasconcelos, & S.M. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior* (pp. 69-78). Braga: Universidade do Minho.
- Rose, S.D. (1998). *Group Therapy with Troubled Youth: A Cognitive-Behavioral Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosental, C. & Frémontier-Murphy, C. (2002). *Introdução aos Métodos Quantitativos em Ciências Humanas e Sociais*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Rowe, W.G. (2001). Creating wealth in organizations: the role of strategic leadership. *Academy of Management Executive*, 15 (1), 81-94.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Rutter, M. (1993a). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119-144.
- Rutter, M. (1993b). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631.
- Rutter, M. (2001). Psychosocial adversity: risk, resilience and recovery. In J.M. Richman & M.W. Fraser (Eds.), *The context of youth violence: Resilience, risk and protection*. Praeger: Westport, CT.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Salovey, P.; Rothman, A.J.; Detweiler, J. B. & Steward, W.T. (2000). Emotional states and physical health. *American Psychologist*, 55, 110-121.
- Sanford, N. & Katz, J. (1967). *The student in the total learning environment*. New York: Wiley.
- Sanford, N. (1962). Development status of the entering freshman. In N. Sanford (Ed.). *The American college: A psychological and social interpretation of the higher learning*. New York: John Wiley & Sons.
- Sanford, N. (1966). *Self and society: Social change and individual development*. New York: Atherton Press.
- Segal, J. (2003). *Como Desenvolver a Inteligência Emocional*. Lisboa: Rocco.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Seligman, M. (1992). *Helpless: On depression, development, and death*. New York: W.H. Freeman.
- Seligman, M. (1994). *What you can change & what you can't*. New York: Knopf.

- Sequeira, J.M.P.S.R. (2005). *Competências Psicológicas e Treino Mental*. Braga: Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho.
- Sharan, Y. & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press.
- Shaw, M.E. (1994). *Dinámica de grupo: Psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona: Herder.
- Silva, A.M. (2004). *Desenvolvimento de Competência Sociais nos Adolescentes. Perspectiva de prevenção em saúde mental na adolescência*. Lisboa: Climepsi.
- Silverman, D. (1994). *Interpreting Qualitative Data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage Publications.
- Simão, J.V.; Santos, S.M. & Costa, A.A. (2005). *Ambição Para a Excelência: A Oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- Simão, J.V.; Santos, S.M. & Costa, A.A. (2003). *Ensino Superior: Uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.
- Simonton, D.K. (2000). Creativity: cognitive, personal, developmental and social aspects. *American Psychologist*, 55, 151-158.
- Skinner, B.F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton.
- Skinner, B.F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. New York: Knopf.
- Snyder, C. & Lopez, S. (Eds.) (2002). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Soares, A.P. & Almeida, L. (2002). "Trajectórias escolares e expectativas académicas dos candidatos ao ensino superior: contributos para definição dos alunos que entraram na Universidade do Minho". In C. Oliveira, J. Amaral, T. Sarmiento (Org.), *Pedagogia em Campus: Contributos*. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A.P.; Osório, A. ; Capela, J. V. ; Almeida, L.S. ; Vasconcelos, R. M. & Caíres, S. (2000). *Transição Para o Ensino Superior*. Braga: Edições Universidade do Minho, Conselho Académico.

- Soares, A.P.C. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Braga: Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho.
- Soler, R. (2002). *Jogos cooperativos*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Sommers-Flanagan, J. & Sommers-Flanagan, R. (2006). *Teorias de Aconselhamento e de Psicoterapia. Contextos e Prática. Habilidades, Estratégias e Técnicas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Sprinthall, N.A. & Collins, W.A. (1999). *Psicologia do Adolescente. Uma Abordagem Desenvolvimentista* (2.^a Ed.). Lisboa: Gulbenkian.
- Stallard, Paul (2004). *Bons pensamentos, bons sentimentos: Manual de terapia cognitivo-comportamental para crianças e adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.
- Sternberg, R.J. (1998). *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Straus, A. & Corbin, J. (1998). Grounded theory methodology: para overview. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.) *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 158-183). Thousands Oaks: Sage.
- Strom, S. M., & Tennyson, W. W. (1989). Developing moral responsibility through professional education. *Counseling and Values*, 34 (1), 33-44.
- Stuart, R.R. (2000). *Jogos para formadores. Desenvolvimento de equipas*. Lisboa: Monitor.
- Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (1986). *Systematic Evaluation: A Self-Instructional Guide to Theory and Practice*. Boston: Kluwer.
- Stufflebeam, D.L. (1983). The CIPP model for program evaluation. In G.F. Madaus, M. Scriven & D.L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models* (pp. 117-141). Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Stufflebeam, D.L. (2001). Evaluation Models. New Directions for Evaluation. *American Evaluation Association*, 89, 7-106.

- Stufflebeam, D.L. (2002). CIPP Evaluation Model Checklist. 2003, <http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/cippchecklist.pdf>
- Stufflebeam, D.L. (2003). *The CIPP Model for Evaluation. TACoTOPEN (OPEN)*. Portland, Oregon: OPEN.
- Stufflebeam, D.L.; McCormick, C.H.; Brinkerhoff, R.O. & Nelson, C.O. (1985). *Conducting educational needs assessment*. Boston: Kluwer Nijhoff.
- Suarez, T.M. (1985). Needs Assessment Studies. In T. Husen (Ed.), *The International Encyclopedia of Education, Research and Studies*. New York: Pergamon Press.
- Suleman, F. (2000). Empregabilidade e competências-chave. In H. Lopes & F. Suleman (Coords.). *Estratégias empresariais e competências-chave* (pp. 79-115). Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Super, D.E. & Thompson, A.S. (1979). A six-scale, two factor measure of adolescent career vocational maturity. *Vocational Guidance Quarterly*, 28, 6-15.
- Super, D.E. (1942). *The dynamics of vocational adjustment*. New York: Harper & Row.
- Super, D.E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- Super, D.E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D.E. (1972). Vocational development theory in twenty years. In J.M. Whiteley & A. Resnikoff (Orgs.), *Perspectives on vocational development*. Washington, DC: American Personnel and Guidance.
- Super, D.E. (1973). The career development inventory. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1, 37-50.
- Super, D.E. (1977). Vocational maturity in mid-career. *Vocational Guidance Quarterly*, 25, 294-302.
- Super, D.E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behaviour*, 16, 282-298

- Super, D.E. (1981). A developmental theory: Implementing a self-concept. In D.H. Montross & C.J. Shinkman (Orgs.), *Career development in the 80s: Theory and practice*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Super, D.E. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *Personal and Guidance Journal*, 61, 555-562.
- Super, D.E. (1984). Career and life development. In D. Brown, L. Brooks & cols. (Orgs.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*. San Francisco: Jossey -Bass.
- Super, D.E. (1985). Coming of age in Middletown: Careers in the making. *American Psychologist*, 40, 405-414.
- Super, D.E. (1990). The life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career choice and development* (pp. 197-261) (2.^a Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D.E.; Savickas, M.L. & Super, C.M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks & cols. (Orgs.), *Career choice and development* (pp. 121-178) (3rd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D.E.; Thompson, A.S. & Lindeman, R.H. (1988). *Adult Concerns Inventory: Manual for research and exploratory use in counseling*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Tavares, J. & Bonboir, A. (Coord.) (1995). *Ativação do desenvolvimento psicológico nos sistemas de formação*. Aveiro: Ed. CIDInE.
- Tavares, J. & Santiago, R.A. (Eds.) (2000). *Ensino Superior: (In)sucesso Académico*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (1996). *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve: Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (2001). A resiliência na sociedade emergente. In J. Tavares (Org.), *Resiliência e Educação* (pp.42-75). São Paulo: Cortez Editora.
- Tavares, J. (2002). Jornadas sobre pedagogia universitária e sucesso académico. In J. Tavares, I. Brzezinski, A.P. Cabral & I.H. Silva (Eds.), *Pedagogia universitária e sucesso académico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Tavares, J. (2003). *Formação e Inovação no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J., Santiago, R. A., & Lencastre, L. (1998). *Insucesso no 1.º ano do Ensino Superior: Um estudo no âmbito dos cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tavares, J.; Santiago, R.; Soares, I. & Lencastre, L. (1996). *Relatório 1 – Factores de sucesso/insucesso no 1.º ano comum dos cursos de ciências e engenharia do ensino superior*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tavares, J.; Santiago, R.; Taveira, M.C.; Lencastre, L. & Gonçalves, F. (2000). Factores de sucesso/insucesso no 1.º ano dos cursos de ciências e engenharia do ensino superior. In A.P. Soares, A. Osório, J.V. Capela, L. S. Almeida, R.M. Vasconcelos, & S.M. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior* (pp. 189-214). Braga: Universidade do Minho.
- Tavares, J.; Santiago, R.A. & Lencastre, L. (1999). Insucesso no 1.º Ano do Ensino Superior: Um estudo no âmbito dos cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro. In J. Tavares, J. (Ed.). *Investigar e Formar em Educação. IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 107-128) Vol. II. Aveiro: SPCE.
- Taveira, M.C. (2000). Sucesso no ensino superior: Uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares & R.A. Santiago (Org.), *Ensino Superior: (In)Sucesso Académico* (pp. 49-72). Porto: Porto Editora.
- Taylor, S.E.; Kemeny, M. E.; Reed, G. M.; Bower, J.E. & Gruenwald, T. L. (2000). Psychological resources, positive illusions, and health. *American Psychologist*, 55, 110-121.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R.C. (1984). *Introduction to qualitative research and methods: The search for meaning*. New York: Wiley.
- Thompson, R.A. (1987). Empathy and emotional understanding: the early development of empathy. In E.N. Eisenberg & J. Strayer (Orgs.). *Empathy and its development* (pp. 119-145). New York: Cambridge University Press.
- Thousand, J.S.; Villa, R.A. & Nevin, A.I. (1998) *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Montréal: Les Éditions logiques.

- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, 53, 687-700.
- Tinto, V. (1988). Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. *Journal of Higher Education*, 59 (4), 438-55.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2.^a Ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1995). Learning communities, collaborative learning, and the pedagogy of educational citizenship. *AAHE Bulletin*, 47, 11-13.
- Tinto, V. (1997) Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education*, 68 (6), 599-623.
- Tinto, V. (1998). College as Communities: Taking Research on Student Persistence Seriously. *The Review of Higher Education*, 21 (2), 167-177.
- Tinto, V. (2000). Learning better together: The impact of learning communities on student success in higher education. *Journal of Institutional Research*, 9 (1), 48-53.
- Toffler, A. (1991). *Os Novos Poderes*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Torrance, E.P. (1976). *Criatividade: Medidas, testes e avaliações*. São Paulo: IBRASA.
- Trilla, J. (Coord.) (1998). *Animación sociocultural: Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel.
- UNESCO, (1998). *Summary of the World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action*. Paris: Ed-98/CONF.202/CLD.46
- Upcraft, M.L. & Gardner, J.N. (1989). A Comprehensive Approach to Enhancing Freshman Success. In M.L. Upcraft, J.N. Gardner & a. Associates (Eds.), *The Freshman Year Experience* (pp. 1-12). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Vaillant, G. (2000). The mature defenses: Antecedents of joy. *American Psychologist*, 55, 89-98.

- Vala, J. (1986). Análise de Conteúdo. In J.M. Pinto & A. S. Silva, A. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento
- Valente, I. (2002). *Autoconceito em estudantes de enfermagem*. Coimbra: Quarteto.
- Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia Emocional: Aplicaciones Educativas*. Madrid: EOS.
- Vaz-Serra, A. & Dias, I.S.T. (1998). Ansiedade em Exames e Insucesso Escolar. *Psiquiatria Clínica*, 19 (2), 77-82.
- Vaz-Serra, A. (2002). *O Stress na vida de todos os dias* (2.^a Ed.). Coimbra: Edição de autor.
- Verdugo, M.A.A. (1997). *Programa de Habilidades Sociales (PHS)*. Salamanca: Amarú.
- Vieira, C.M.C. (2004). A investigação participativa: Algumas considerações em torno desta metodologia qualitativa. In L. Oliveira; A. Pereira & R. Santiago (Orgs.). *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas* (pp. 59-76). Porto: Porto Editora.
- Vieira, F.; Gomes, A.; Silva, J.L.; Moreira, M.A.; Melo, M.C. & Albuquerque, P.B. (2002). *Concepções de pedagogia universitária: Um estudo na Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho.
- Viguer, P. (2004). *Optimización Evolutiva. Fundamentos del Desarrollo Óptimo*. Madrid: Pirámide.
- Vila, J. & Fernández-Santaella, M. (2004). *Tratamientos psicológicos: La perspectiva experimental*. Madrid: Pirámide.
- Villa, A. (Dir.) (2005). *Estilos Cognitivos y Autoconcepto en Estudiantes Universitarios. Desarrollo de Instrumentos de Medida e Impacto en el Ajuste Psicológico*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villa, J. (1998). *La animación de grupos*. Madrid: Escuela Española.
- Villar, L.M. (Coord.) (2004). *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Virgolim, A.M.R. & Alencar, E.M.L.S. (Orgs.) (1994). *Criatividade: expressão e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes.

- Vopel, K.W. (1994). *Giochi Interattivi – Vol. 1, 2, 3, 4, 5 e 6*. Torino: ElleDiCi.
- Vopel, K.W. (1994). *Manuale per Animatori di Gruppo: Teoria e Prassi dei Giochi di Interazione*. Torino: ElleDiCi.
- Vopel, K.W. (1996). *Giochi di interazione per bambini e ragazzi: Vol. 1, 2, 3 e 4*. Torino: ElleDiCi.
- Walsh, F. (1998). *Strengthening family resilience*. New York, London: The Guilford Press.
- Waterman, A. (1993). Developmental perspectives on identity formation: From adolescence to adulthood. In J.E. Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer & J.L. Orlofsky, *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 42-68). New York: Springer-Verlag.
- Wechsler, S. M. (2001). Princípios éticos e deontológicos na avaliação psicológica. Em L. Pasquali (Org.), *Técnicas do Exame Psicológico – TEP* (Vol. I: Fundamentos das técnicas psicológicas; pp. 171-193). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Wechsler, S.M. (1998). *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas: Psy.
- Wenger, E. (2002). *Cultivating communities of practice*. Cambridge: University Press.
- Werner, E.E. (1993). Risk, resilience and recovery: perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 5, 503-515.
- White, D.B. & Hood, A.B. (1989). An assessment of the validity of Chickering's theory of student development. *Journal of College Student Development*, 30, 354-361.
- WHO (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools: introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Geneva: Department of Mental Health and Substance Abuse.
- WHO (1996). *Life skills education. Planning for research*. Geneva, World Health Organization (document MNH/PSF/96.2).
- WHO (1997). *Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of Life Skills Programmes*. Geneva, World Health Organization (Life skills education for children and adolescents in schools; document WHO/MNH/PSF/93.7A. Rev. 2).

- WHO Regional Office for Europe (1985). *Targets for health for all. Targets in support of the European regional strategy for health for all*. Copenhagen: WHO.
- Williams, D.I. & Irving, J.A. (1996). Personal Growth: Rogerian paradoxes. *British Journal of Guidance & Counselling*, 24, (2), June, 165-172.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychology*, 55, 159-169.
- Worthen, B.; Sanders, J. & Fitzpatrick, J. (2004). *Avaliação de Programas: Concepções e Práticas*. São Paulo: Editora Gente.
- Wycoff, J. (2003). *Innovation Weblog*, referencia no site [www.innovationtools .com](http://www.innovationtools.com)
- Yunes, M.A.M. & Szymanski, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In J. Tavares (Org.) *Resiliência e Educação* (pp.13-42). São Paulo: Cortez Editora.
- Yus, R. (2002). *Educação Integral: uma Educação Holística para o Século XXI*. Porto Alegre: Artmed.
- Zacarés, J.J. & Serra, E. (1998). *La Madurez Personal: Perspectivas desde la Psicología*. Madrid: Pirámide.
- Zarifian, P. (2003). *O modelo de competência: trajetória histórica, desafios actuais e propostas*. São Paulo: Senac.

Anexos

Anexos relativos ao estudo preliminar exploratório

Anexo 1: Guião das entrevistas aos professores

Anexo 2: Guião das entrevistas aos alunos

Anexo 3: Grelha do Método de Reflexão Falada

Anexos relativos ao estudo da construção e validação do questionário

Anexo 4: Carta de apresentação e instruções para a aplicação do questionário

Anexo 5: Modelo de carta para solicitar autorização da passagem do questionário

Anexo 6: Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (QCIIP)

Anexo 7: Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (QCIIP) –
Versão validada

Anexos relativos ao estudo do programa de intervenção

Anexo 8: Flyer de divulgação do programa

Anexo 9: Apresentação do programa

Anexo 10: Contrato de participação no programa

Anexo 11: Ficha de dados pessoais dos participantes no programa

Anexo 12: Questionário para a identificação de expectativas

Anexo 13: Ficha de Observação da Sessão

Anexo 14: Ilustrações temáticas das competências * Manual do programa

Anexo 15: Apontamentos sobre as competências * Manual do programa

Anexo 16: Mapas das competências * Manual do programa

Anexo 17: Instrumentos * Manual do programa

Anexo 18: Dinâmicas * Manual do programa

Anexo 19: Narrações * Manual do programa

Anexo 20: Programação * Manual do programa

Anexo 21: Memorandos da evolução individual nas competências * Manual do programa

Anexo 22: Questionário para a Avaliação da Sessão

Anexo 23: Questionário para a Avaliação Global do Programa

Anexo 24: Certificado de participação no programa

Anexo 25: Questionário para a Avaliação do Impacto do Programa

Anexo 26: Modelo de perfil individual de competências

Anexo 27: Grelha com os elementos didáticos de cada uma das sessões do programa

Anexo 28: Médias complementares para a análise de algumas estatísticas descritivas

Anexo 1:

Guião das entrevistas aos professores

[Estudo Preliminar Exploratório]

Guião das Entrevistas aos Professores

Ensino público___ ou privado ___. Concelho onde se situa o estabelecimento: _____.

1. Quais são as **necessidades pessoais** que devem ser satisfeitas para que os alunos que transitam do 12.º ano para o ensino superior sejam bem sucedidos neste nível de ensino?
2. Quais são as **necessidades sociais** que devem ser satisfeitas para que os alunos que transitam do 12.º ano para o ensino superior sejam bem sucedidos neste nível de ensino?
3. Quais são as **necessidades profissionais** que devem ser satisfeitas para que os alunos que transitam do 12.º ano para o ensino superior sejam bem sucedidos neste nível de ensino?

Anexo 2:

Guião das entrevistas aos alunos

[Estudo Preliminar Exploratório]

Necessidades Pessoais, Sociais e Profissionais dos Alunos para Serem Bem Sucedidos na Entrada no Ensino Superior

Guião das entrevistas aos alunos

Este questionário apresenta expectativas e comportamentos descritivos dos alunos que transitam do 12.º ano para o ensino superior. As tuas respostas serão tratadas com confidencialidade. Responde com sinceridade a todas as perguntas porque a tua opinião é muito valiosa para nós. **Obrigado.**

Instituição: _____ Área/Curso: _____ Ano que frequentas: _____

Instituição em que gostarias de ter entrado mas não entraste _____

Curso que gostarias de frequentar mas não frequentas _____ Idade: _____ Sexo: ☐ M ☐ F

1. Quais foram os motivos que te levaram a frequentar o curso em que estás matriculado?

-
-
-

2. Que mais temias quando entraste no ensino superior?

-
-
-

3. Do que é que mais gostas da tua vida de estudante do ensino superior?

-
-
-

4. O que fizeste a fim de prepares a tua entrada no ensino superior?

-
-
-

5. O que é que os teus professores fizeram a fim de estares preparado para entrares no ensino superior?

-
-
-

6. Sentiste-te preparado para, após o 12.º ano, entrares no ensino superior? Porquê?

-
-
-

7. Na tua opinião, o que pensas que funciona bem no ensino superior?

-
-
-

8. Na tua opinião, o que pensas que poderia funcionar melhor no teu estabelecimento de ensino?

-
-
-

9. Como é que o ensino superior está a contribuir para o teu desenvolvimento pessoal?

-
-
-

10. Em que aspectos do teu desenvolvimento pessoal deveria dar atenção especial?

-
-
-

11. Porque é que as relações interpessoais que estabelece com os teus colegas são importantes?

-
-
-

12. Que tipos de relações interpessoais mais favorecem o teu sucesso académico?

-
-
-

13. Como é que o ensino superior te está a preparar para teres competências profissionais?

-
-
-

14. A que competências profissionais o ensino superior te deveria habilitar?

-
-
-

15. Como seria a universidade ideal para ti? Identifica por ordem crescente (1.º, 2.º, 3.º 4.º) as características da universidade ideal para ti – *aquela que satisfaz as tuas necessidades...*

Académicas: disciplinas e matérias ensinadas, acesso à cultura e ao conhecimento...	
Pessoais: realização pessoal, bem-estar psicológico, auto-estima...	
Interpessoais: convivência com os colegas, professores, trabalhos de grupo...	
Profissionais: realização profissional e desenvolvimento de competências profissionais...	

Justifica a tua opção.

-
-
-
-

Obrigado pela tua colaboração

Anexo 3:

Grelha do “Método de Reflexão Falada”

[Estudo da Construção e Validação do Questionário]

Grelha do “Método de Reflexão Falada”

Para a análise do

“Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais” (QCIIP)

Comportamentos verbais

O aluno apresenta:

1. Dúvidas quanto às instruções

Não ___ Sim ___

Se sim, quais?

2. Dúvidas quanto ao conteúdo dos itens

Não ___ Sim ___

Se sim, quais?

3. Comentários espontâneos

Não ___ Sim ___

Se sim, quais?

4. Interesse pelos assuntos

Não ___ Sim ___

Se sim, quais?

5. Observações

Comportamentos não verbais

1. Expressão facial:

1.1. De desagrado _____

1.2. De concordância _____

1.3. De dúvida _____

2. Abordagem do instrumento de forma:

2.1. Curiosa _____

2.2. Aborrecida _____

2.3. Interessada _____

3. Disposição dos alunos durante a reflexão

4. Tempo de aplicação do instrumento

5. Tempo total da reflexão falada

6. Observações

Anexo 4:

**Carta de apresentação e instruções
para a aplicação do questionário**

[Estudo da Construção e Validação do Questionário]

Questionário de Competências

Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (QCIIP)

Para Promover o Sucesso Académico

(Jacinto Jardim & Anabela Pereira, 2004)

Excelentíssimo(a) Senhor(a)

Este questionário enquadra-se no âmbito de uma investigação que tem por objectivos identificar as competências promotoras do sucesso académico e implementar um programa de desenvolvimento de competências intrapessoais, interpessoais e profissionais. Está a ser realizado na Universidade de Aveiro (Departamento de Ciências da Educação), pelo doutorando Jacinto Jardim, sob a orientação da Professora Doutora Anabela Pereira.

O inquérito decorre durante o mês de Novembro de 2004 em estabelecimentos de Ensino Superior de vários distritos do país, sendo aplicado em turmas de alunos do 1.º ao 5.º anos de escolaridade, tanto de nível universitário como politécnico.

Solicitamos que os inquiridos leiam com calma e atenção cada uma das partes do questionário e respondam com sinceridade a todas as perguntas, facto que determina o realismo e a incidência dos dados recolhidos. O importante é conhecer o modo como os estudantes experimentam realmente cada factor referido no questionário. Para isso, deverão preencher os dados pessoais (o não preenchimento de um destes dados implica invalidar o questionário) e assinalar com um (x) a resposta que corresponde efectivamente ao que pensam sobre as questões colocadas.

As respostas serão tratadas com total confidencialidade e só serão utilizadas no âmbito deste estudo.

Para qualquer informação, contactar *jacjar@tvtel.pt*.

Com os melhores cumprimentos e antecipadamente gratos pela colaboração dispensada,

A Equipa de Investigação

(Aveiro, Outubro de 2004)

Anexo 5:

Modelo de carta para solicitar autorização da aplicação do questionário

[Estudo da Construção e Validação do Questionário]

Questionário de Competências

Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (QCIIP)

Para Promover o Sucesso Académico

(Jacinto Jardim & Anabela Pereira, 2004)

Excelentíssimo(a) Senhor(a) Director(a) Executivo(a),

Vimos por este meio solicitar autorização para que o questionário a seguir descrito e junto anexado possa ser aplicado aos alunos que frequentam esse estabelecimento de ensino superior.

Este questionário enquadra-se no âmbito de uma investigação a ser realizada na Universidade de Aveiro (Departamento de Ciências da Educação) e tem por objectivos identificar as competências promotoras do sucesso académico e implementar um programa de desenvolvimento de competências intrapessoais, interpessoais e profissionais.

O inquérito decorre durante o mês de Novembro de 2004 em estabelecimentos de Ensino Superior de vários distritos do país, sendo aplicado em turmas de alunos do 1.º ao 5.º anos de escolaridade, tanto de nível universitário como politécnico.

As respostas serão tratadas com total confidencialidade e só serão utilizadas no âmbito deste estudo.

Junto enviamos o questionário e a respectiva carta de apresentação.

Aguardamos resposta, o mais breve possível, dado o período de realização deste inquérito.

Com os melhores cumprimentos,

Aveiro, 1 Outubro 2004

Mestre Manuel Jacinto de Ascensão Jardim

Professora Doutora Anabela Maria de Sousa Pereira

(Aluno de Doutoramento)

(Orientadora do Doutoramento)

Anexo 6:

**Questionário de Competências
Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais
(QCIIP)**

[Estudo da Construção e Validação do Questionário]

Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (QCIIP) Para Promover o Sucesso Académico

(Jacinto Jardim & Anabela Pereira, 2004)

Caro(a) estudante,

Este estudo está a ser realizado na Universidade de Aveiro, no âmbito da promoção do sucesso académico, com o objectivo de identificar competências intrapessoais, interpessoais e profissionais dos estudantes do Ensino Superior.

Responda com sinceridade a todas as perguntas, porque a sua opinião é muito valiosa para nós. Não há respostas certas ou erradas; o que nos interessa é conhecer realmente o que pensa/sente a respeito de cada afirmação do questionário. As suas respostas serão tratadas com total confidencialidade e anonimato.

Muito obrigado!

DADOS PESSOAIS

Preencha ou assinale com um (x) a sua resposta

1. Sexo: M ___; F ___ 2. Idade:anos. 3. Naturalidade: 4. É trabalhador-estudante? Sim ___; Não ___
5. Instituição de ensino que frequenta: 6. Localidade da Instituição:
7. Pai – Profissão: 8. Patrão com empregados ___; Trabalhador por conta de outrem ___; Trabalhador por conta própria sem empregados ___; Trabalhador independente (recibos verdes) ___; Desempregado ___; Reformado ___
9. Pai – Habilitações Escolares: 1.º Ciclo (4.ª Classe) ___; 2.º Ciclo (2.º Ano do Ciclo) ___; 3.º Ciclo (9.º Ano) ___; 12.º Ano ___; Ensino Superior ___
10. Mãe – Profissão: 11. Patrão com empregados ___; Trabalhador por conta de outrem ___; Trabalhador por conta própria sem empregados ___; Trabalhador independente (recibos verdes) ___; Desempregado ___; Reformado ___
12. Mãe – Habilitações Escolares: 1.º Ciclo (4.ª Classe) ___; 2.º Ciclo (2.º Ano do Ciclo) ___; 3.º Ciclo (9.º Ano) ___; 12.º Ano ___; Ensino Superior ___
13. Percepção do seu sucesso escolar no último ano de estudo: Fraco ___; Razoável ___; Bom ___; Muito Bom ___; Excelente ___
14. Classifique o desenvolvimento das suas capacidades pessoais ao longo do último ano lectivo: Fraco ___; Razoável ___; Bom ___; Muito Bom ___; Excelente ___
15. Classifique o desenvolvimento das suas capacidades sociais ao longo do último ano lectivo: Fraco ___; Razoável ___; Bom ___; Muito Bom ___; Excelente ___
16. Classifique o desenvolvimento das suas capacidades profissionais ao longo do último ano lectivo: Fraco ___; Razoável ___; Bom ___; Muito Bom ___; Excelente ___
17. Classifique o seu estado de saúde física ao longo do último ano lectivo: Fraco ___; Razoável ___; Bom ___; Muito Bom ___; Excelente ___
18. Classifique o seu estado de saúde mental ao longo do último ano lectivo: Fraco ___; Razoável ___; Bom ___; Muito Bom ___; Excelente ___
19. Assinale o nível de stresse da sua vida escolar: Nenhum ___; Algum ___; Bastante ___; Muito ___; MUITÍSSIMO ___
20. Assinale o impacto negativo do stresse no seu bem-estar: Nenhum ___; Algum ___; Bastante ___; Muito ___; MUITÍSSIMO ___
21. Curso que frequenta: 22. Ano que frequenta: 23. Ano de ingresso no Ensino Superior: 24. Nota de acesso ao Ensino Superior:valores. 25. O curso que frequenta foi a sua primeira opção quando se candidatou? Sim ___; Não ___
26. Tem cadeiras em atraso? Sim ___; Não ___
27. Se “sim”, quantas: 28. A média das notas que obteve no último semestre (caso não se lembre com precisão, indique a média aproximada) (valores/média)

INSTRUÇÕES

Assinale com um (x) a sua resposta

Para cada uma das seguintes questões, assinale **apenas um dos níveis** com que mais se identifica, segundo a escala:

1 = Nunca; **2** = Raramente; **3** = Algumas vezes; **4** = Quase sempre; **5** = Sempre.

Autoconhecimento

	1	2	3	4	5
1. Identifico facilmente os pontos fortes da minha personalidade.					
2. Tenho consciência das minhas capacidades intelectuais.					
3. Reconheço as emoções que experimento no meu dia-a-dia.					
4. Tenho força de vontade suficiente para realizar aquilo a que me proponho.					
5. Tenho alguns princípios em que me inspiro para agir.					
6. Sei que profissão gostaria de exercer no futuro.					
7. Penso muitas vezes na minha maneira de ser.					
8. Sinto que a convivência com os meus amigos ajuda a conhecer-me melhor.					
9. Já procurei alguém para que me ajudasse a conhecer-me melhor.					
10. Sinto que me conheço bem.					

1 = Nunca; 2 = Raramente; 3 = Algumas vezes; 4 = Quase sempre; 5 = Sempre.

Auto-estima	1	2	3	4	5
11. Gosto de mim como sou.					
12. Julgo ter capacidades para ser bem sucedido na vida.					
13. Sinto-me bem com o corpo que tenho.					
14. Sinto que sou importante para as pessoas com quem me relaciono habitualmente.					
15. Um bom relacionamento com os meus colegas aumenta a minha auto-estima.					
16. Os meus pais costumam apreciar aquilo que eu faço.					
17. O rendimento escolar influencia positivamente a minha auto-estima.					
18. Gosto de recordar alguns acontecimentos passados da minha vida.					
19. Quando alguém me elogia, a minha auto-estima aumenta.					
20. Sinto que tenho uma boa auto-estima.					

Auto-realização	1	2	3	4	5
21. Sinto-me realizado como pessoa.					
22. Sinto que os meus professores estão a contribuir para o desenvolvimento das minhas potencialidades.					
23. As minhas necessidades fundamentais estão satisfeitas.					
24. Sinto-me suficientemente motivado para realizar aquilo que quero na vida.					
25. Sinto que, em cada ano que passa, desenvolvo sempre mais as minhas capacidades.					
26. Até este momento, tenho concretizado os meus objectivos pessoais.					
27. Sinto-me realizado como estudante.					
28. Envolver todas as minhas capacidades naquilo que faço.					
29. Tenho objectivos claros que quero atingir na minha vida.					
30. Sinto que preciso de me realizar mais.					

Empatia	1	2	3	4	5
31. Costumo escutar com atenção quem fala comigo.					
32. Quando me apresentam alguém, procuro acolhê-lo de uma forma simpática.					
33. Os meus amigos consideram-me acessível e, por isso, procuram-me para falar sobre a sua vida.					
34. Apercebo-me, com facilidade, dos sentimentos de quem conversa comigo.					
35. Quando alguém vem falar comigo sobre a sua vida, consigo perceber as suas intenções.					
36. Quando ouço alguém, mantenho a consciência da minha individualidade.					
37. Quando respondo a um “desabafo”, faço referência ao que a pessoa disse.					
38. Quando escuto alguém, deixo a pessoa falar até ao fim e só depois me pronuncio sobre o que foi dito.					
39. Quando escuto alguém, demonstro-lhe que é importante para mim.					
40. Sinto que preciso de ser mais empático com os outros.					

Assertividade	1	2	3	4	5
41. Expresso habitualmente as minhas ideias.					
42. Numa situação de conflito, costumo saber quando devo ser firme e não devo ceder.					
43. Habitualmente, defendo os meus direitos.					
44. Quando me pedem alguma coisa que não me convém, sei recusar.					
45. Quando estou em desacordo com alguém, explico-o de modo convincente.					
46. Normalmente, falo o tempo necessário para expor as minhas opiniões.					
47. Costumo falar num tom de voz claro e audível.					
48. Quando converso, olho o meu interlocutor, sem desviar muito o meu olhar do dele.					
49. Quando me sinto ofendido, manifesto-o directamente à pessoa que me ofendeu.					
50. Preciso de desenvolver a capacidade de me expressar autonomamente sem me deixar influenciar pelos outros.					

Suporte social	1	2	3	4	5
51. Neste momento, sinto-me apoiado por quem me está mais próximo.					
52. Quando manifesto que estou em stress, sou apoiado pelos meus amigos.					
53. Quando estou inseguro, sei que os meus amigos me vão transmitir segurança.					
54. Quando estou triste ou desmotivado, sei que tenho amigos que me ajudarão.					
55. Sinto-me estimado e aceite pelos outros, apesar dos meus defeitos.					

1 = Nunca; **2** = Raramente; **3** = Algumas vezes; **4** = Quase sempre; **5** = Sempre.

56. Quando necessito, sei que a minha família me apoia.					
57. Quando preciso, sei a quem recorrer para resolver os meus problemas.					
58. A minha rede de contactos sociais é suficientemente grande para me sentir sempre apoiado.					
59. Para fazer um trabalho, procuro alguém que me estimule para o realizar.					
60. Sinto que preciso de mais suporte social.					

Criatividade

1 2 3 4 5

61. Considero-me uma pessoa criativa.					
62. Quando tento resolver um problema, costumo ter ideias originais.					
63. Sinto que os meus professores valorizam os meus trabalhos criativos.					
64. Sinto-me bem quando tenho de enfrentar situações não previstas.					
65. Gosto de pintar e de desenhar.					
66. Sou mais criativo quando trabalho individualmente do que em grupo.					
67. Habitualmente, estou aberto a novas experiências.					
68. Quando realizo um trabalho, dou atenção aos pormenores.					
69. Costumo reorganizar, à minha maneira, os conteúdos apresentados nas aulas.					
70. Sinto que posso ser mais criativo.					

Cooperação

1 2 3 4 5

71. Quando trabalho em equipa, gosto de colaborar com os meus colegas.					
72. Acho que a cooperação ajuda a desenvolver novas ideias.					
73. Gosto mais de estudar em grupo do que individualmente.					
74. Quando trabalho em grupo, sinto que o contributo de cada um é importante.					
75. Aprecio o trabalho em equipa, sobretudo pelos momentos de diversão que proporciona.					
76. Quanto mais trabalho em conjunto com os meus colegas, mais os estimo.					
77. O estudo em grupo faz com que eu goste de frequentar o meu estabelecimento de ensino.					
78. Prefiro a avaliação de grupo à avaliação individual.					
79. Quando estudo em grupo, tenho melhor rendimento académico/escolar.					
80. Sinto que preciso de desenvolver a minha capacidade de trabalhar em grupo.					

Liderança

1 2 3 4 5

81. Acho que possuo perfil de líder.					
82. Gosto de convidar os meus amigos para actividades em conjunto.					
83. Costumo reconhecer as competências dos meus amigos.					
84. Numa equipa, quando tenho de resolver um problema, gosto que todos colaborem na procura de soluções.					
85. Aprecio a união que se cria entre as pessoas quando trabalho em grupo.					
86. Para atingir determinado objectivo, procuro ter uma visão do conjunto das actividades a realizar.					
87. Quando lidero um grupo, promovo a comunicação e o entendimento entre todos.					
88. Quando lidero um grupo, elogio publicamente a equipa pelo seu esforço conjunto.					
89. Antes de realizar uma tarefa com o grupo que lidero, gosto de prever todos os pormenores.					
90. Sinto que preciso de desenvolver a capacidade de liderança.					

Resiliência (Lidar com a adversidade)

1 2 3 4 5

91. Perante as adversidades da vida, continuo a lutar até atingir os meus objectivos.					
92. Mesmo em situações <i>stressantes</i> , mantenho a tranquilidade.					
93. Tenho total confiança nas minhas capacidades para resolver os meus problemas.					
94. Tenho conseguido superar as adversidades que a vida me tem colocado.					
95. Consigo minimizar os efeitos negativos das adversidades.					
96. Assumo os meus problemas, dando-lhes a importância que têm, sem os subvalorizar ou sobrevalorizar.					
97. Quando uma situação não é passível de ser mudada, aceito esse facto com serenidade.					
98. Aprendo com os meus erros.					
99. Quando a vida me coloca novos desafios, considero-os oportunidades para amadurecer.					
100. Sinto que preciso de desenvolver a capacidade de resistir às adversidades da vida.					

Mais uma vez, agradecemos a sua preciosa colaboração.

Por favor, antes de entregar o questionário,
verifique se preencheu os dados pessoais e se respondeu a todas as questões.

Anexo 7:

**Questionário de Competências
Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais
(QCIIP) – Versão validada**

[Estudo da Construção e Validação do Questionário]

Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (QCIP)

(Jacinto Jardim & Anabela Pereira, 2005)

DADOS PESSOAIS Preencha ou assinale com um (x) a sua resposta

- 1.** Sexo: M ____; F ____.
- 2.** Idade: anos.
- 3.** Naturalidade (Distrito) (Se é estrangeiro, indique o país de origem):
- 4.** É trabalhador-estudante? Sim ____; Não ____.
- 5.** Instituição de ensino que frequenta:
- 6.** Localidade da Instituição (Distrito):
- 7.** Pai – Profissão: **8.** Patrão com empregados ____; Trabalhador por conta de outrem ____; Trabalhador por conta própria sem empregados ____; Trabalhador independente (recibos verdes) ____; Desempregado ____; Reformado ____.
- 9.** Pai – Habilitações Escolares: 1.º Ciclo (4.ª Classe) ____; 2.º Ciclo (2.º Ano do Ciclo) ____; 3.º Ciclo (9.º Ano) ____; 12.º Ano ____; Ensino Superior ____.
- 10.** Mãe – Profissão: **11.** Patrão com empregados ____; Trabalhador por conta de outrem ____; Trabalhador por conta própria sem empregados ____; Trabalhador independente (recibos verdes) ____; Desempregado ____; Reformado ____.
- 12.** Mãe – Habilitações Escolares: 1.º Ciclo (4.ª Classe) ____; 2.º Ciclo (2.º Ano do Ciclo) ____; 3.º Ciclo (9.º Ano) ____; 12.º Ano ____; Ensino Superior ____.
- 13.** Percepção do seu sucesso escolar no último ano de estudo: Fraco ____; Razoável ____; Bom ____; Muito Bom ____; Excelente ____.
- 14.** Classifique o desenvolvimento das suas capacidades pessoais ao longo do último ano lectivo: Fraco ____; Razoável ____; Bom ____; Muito Bom ____; Excelente ____.
- 15.** Classifique o desenvolvimento das suas capacidades sociais ao longo do último ano lectivo: Fraco ____; Razoável ____; Bom ____; Muito Bom ____; Excelente ____.
- 16.** Classifique o desenvolvimento das suas capacidades profissionais ao longo do último ano: Fraco ____; Razoável ____; Bom ____; Muito Bom ____; Excelente ____.
- 17.** Classifique o seu estado de saúde física ao longo do último ano lectivo: Fraco ____; Razoável ____; Bom ____; Muito Bom ____; Excelente ____.
- 18.** Classifique o seu estado de saúde mental ao longo do último ano lectivo: Fraco ____; Razoável ____; Bom ____; Muito Bom ____; Excelente ____.
- 19.** Assinale o nível de stresse da sua vida escolar: Nenhum ____; Algum ____; Bastante ____; Muito ____; Muitíssimo ____.
- 20.** Assinale o impacto negativo do stresse no seu bem-estar: Nenhum ____; Algum ____; Bastante ____; Muito ____; Muitíssimo ____.
- 21.** Curso que frequenta: **22.** Ano que frequenta:
- 23.** Ano de ingresso no Ensino Superior: **24.** Nota de acesso ao Ensino Superior: valores. **25.** O curso que frequenta foi a sua primeira opção quando se candidatou? Sim ____; Não ____.
- 26.** Tem cadeiras em atraso? Sim ____; Não ____.
- 27.** Se “sim”, quantas: **28.** A média das notas que obteve no último semestre (indique a média aproximada) (valores/média)

INSTRUÇÕES Assinale com um círculo o número correspondente à sua resposta

Para cada uma das seguintes questões, assinale **apenas um dos níveis** com que mais se identifica, segundo a escala:

1 = Nunca; 2 = Raramente; 3 = Algumas vezes; 4 = Quase sempre; 5 = Sempre.

1. Cooperação

1	Acho que a cooperação ajuda a desenvolver novas ideias.	1	2	3	4	5
2	Quando trabalho em equipa, gosto de colaborar com os meus colegas.	1	2	3	4	5
3	Quando me apresentam alguém, procuro acolhê-lo de uma forma simpática.	1	2	3	4	5
4	Numa equipa, quando tenho de resolver um problema, gosto que todos colaborem na procura de soluções.	1	2	3	4	5
5	Aprecio a união que se cria entre as pessoas quando trabalho em grupo.	1	2	3	4	5
6	Aprendo com os meus erros.	1	2	3	4	5
7	Quando trabalho em grupo, sinto que o contributo de cada um é importante.	1	2	3	4	5
8	Costumo escutar com atenção quem fala comigo.	1	2	3	4	5
9	Quando a vida me coloca novos desafios, considero-os oportunidades para amadurecer.	1	2	3	4	5
10	Quando lidero um grupo, promovo a comunicação e o entendimento entre todos.	1	2	3	4	5
11	Costumo reconhecer as competências dos meus amigos.	1	2	3	4	5
12	Quando lidero um grupo, elogio publicamente a equipa pelo seu esforço conjunto.	1	2	3	4	5
13	Habitualmente, estou aberto a novas experiências.	1	2	3	4	5
14	Para atingir determinado objectivo, procuro ter uma visão do conjunto das actividades a realizar.	1	2	3	4	5
15	Aprecio o trabalho em equipa, sobretudo pelos momentos de diversão que proporciona.	1	2	3	4	5
16	Quando escuto alguém, demonstro-lhe que é importante para mim.	1	2	3	4	5
17	Antes de realizar uma tarefa com o grupo que lidero, gosto de prever todos os pormenores.	1	2	3	4	5
18	Gosto de convidar os meus amigos para actividades em conjunto.	1	2	3	4	5
19	Quanto mais trabalho em conjunto com os meus colegas, mais os estimo.	1	2	3	4	5
20	O estudo em grupo faz com que eu goste de frequentar o meu estabelecimento de ensino.	1	2	3	4	5

2. Auto-realização

21	Tenho objectivos claros que quero atingir na minha vida.	1	2	3	4	5
22	Sinto que, em cada ano que passa, desenvolvo sempre mais as minhas capacidades.	1	2	3	4	5
23	Os meus pais costumam apreciar aquilo que eu faço.	1	2	3	4	5

24	Tenho força de vontade suficiente para realizar aquilo a que me proponho.	1	2	3	4	5
25	Sinto-me suficientemente motivado para realizar aquilo que quero na vida.	1	2	3	4	5
26	Envolver todas as minhas capacidades naquilo que faço.	1	2	3	4	5
27	Costumo reorganizar, à minha maneira, os conteúdos apresentados nas aulas.	1	2	3	4	5
28	Até este momento, tenho concretizado os meus objectivos pessoais.	1	2	3	4	5
29	Sinto que os meus professores estão a contribuir para o desenvolvimento das minhas potencialidades.	1	2	3	4	5
30	As minhas necessidades fundamentais estão satisfeitas.	1	2	3	4	5
31	Sinto-me realizado como pessoa.	1	2	3	4	5
32	Sinto-me realizado como estudante.	1	2	3	4	5

3. Auto-estima

33	Perante as adversidades da vida, continuo a lutar até atingir os meus objectivos.	1	2	3	4	5
34	Tenho conseguido superar as adversidades que a vida me tem colocado.	1	2	3	4	5
35	Gosto de mim como sou.	1	2	3	4	5
36	Julgo ter capacidades para ser bem sucedido na vida.	1	2	3	4	5
37	Tenho consciência das minhas capacidades intelectuais.	1	2	3	4	5
38	Sinto que me conheço bem.	1	2	3	4	5
39	Sinto-me bem com o corpo que tenho.	1	2	3	4	5
40	Assumo os meus problemas, dando-lhes a importância que têm, sem os subvalorizar ou sobrevalorizar.	1	2	3	4	5
41	Tenho total confiança nas minhas capacidades para resolver os meus problemas.	1	2	3	4	5
42	Sinto que tenho uma boa auto-estima.	1	2	3	4	5
43	Consigo minimizar os efeitos negativos das adversidades.	1	2	3	4	5
44	Quando uma situação não é passível de ser mudada, aceito esse facto com serenidade.	1	2	3	4	5
45	Mesmo em situações <i>stressantes</i> , mantenho a tranquilidade.	1	2	3	4	5
46	Sinto-me bem quando tenho de enfrentar situações não previstas.	1	2	3	4	5

4. Suporte social

47	Quando necessito, sei que a minha família me apoia.	1	2	3	4	5
48	Um bom relacionamento com os meus colegas aumenta a minha auto-estima.	1	2	3	4	5
49	Neste momento, sinto-me apoiado por quem me está mais próximo.	1	2	3	4	5
50	Quando preciso, sei a quem recorrer para resolver os meus problemas.	1	2	3	4	5
51	Quando estou triste ou desmotivado, sei que tenho amigos que me ajudarão.	1	2	3	4	5
52	Sinto-me estimado e aceite pelos outros, apesar dos meus defeitos.	1	2	3	4	5
53	Sinto que a convivência com os meus amigos ajuda a conhecer-me melhor.	1	2	3	4	5
54	Quando estou inseguro, sei que os meus amigos me vão transmitir segurança.	1	2	3	4	5
55	Quando manifesto que estou em <i>stress</i> , sou apoiado pelos meus amigos.	1	2	3	4	5
56	Sinto que sou importante para as pessoas com quem me relaciono habitualmente.	1	2	3	4	5
57	A minha rede de contactos sociais é suficientemente grande para me sentir sempre apoiado.	1	2	3	4	5
58	Para fazer um trabalho, procuro alguém que me estimule para o realizar.	1	2	3	4	5

5. Assertividade

59	Habitualmente, defendo os meus direitos.	1	2	3	4	5
60	Costumo falar num tom de voz claro e audível.	1	2	3	4	5
61	Quando me sinto ofendido, manifesto-o directamente à pessoa que me ofendeu.	1	2	3	4	5
62	Quando estou em desacordo com alguém, exprimo-o de modo convincente.	1	2	3	4	5
63	Quando converso, olho o meu interlocutor, sem desviar muito o meu olhar do dele.	1	2	3	4	5
64	Numa situação de conflito, costumo saber quando devo ser firme e não devo ceder.	1	2	3	4	5
65	Expresso habitualmente as minhas ideias.	1	2	3	4	5
66	Normalmente, falo o tempo necessário para expor as minhas opiniões.	1	2	3	4	5

6. Empatia

67	Apercebo-me, com facilidade, dos sentimentos de quem conversa comigo.	1	2	3	4	5
68	Quando alguém vem falar comigo sobre a sua vida, consigo perceber as suas intenções.	1	2	3	4	5
69	Os meus amigos consideram-me acessível e, por isso, procuram-me para falar sobre a sua vida.	1	2	3	4	5
70	Identifico facilmente os pontos fortes da minha personalidade.	1	2	3	4	5
71	Considero-me uma pessoa criativa.	1	2	3	4	5
72	Quando tento resolver um problema, costumo ter ideias originais.	1	2	3	4	5
73	Sinto que os meus professores valorizam os meus trabalhos criativos.	1	2	3	4	5

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo 8:

Flyer de divulgação do programa

[Estudo do Programa de Intervenção]

Destinatários: Estudantes universitários
(do 1.º ao 5.º Ano).

Sessões: Datas a serem definidas pela organização e pelos participantes na sessão de apresentação do programa no dia 21 de Novembro.

Horário: das 21:00h às 23:00h.

Local: Residência António José de Almeida (Rua António José de Almeida, n.º 260 - Coimbra)

Apoio: GAP-SASUC (Gabinete de Aconselhamento Psicopedagógico dos Serviços de Acção Social da Univ. de Coimbra) e DCE-UA (Departamento de Ciências da Educação da Univ. de Aveiro)

Contexto: Este programa enquadra-se no âmbito de uma investigação que tem por objectivo implementar o desenvolvimento de competências intrapessoais, interpessoais e profissionais em estudantes universitários, sendo realizada pelo doutorando J. Jardim, sob a orientação da Professora Doutora A. Pereira.

Este programa é oferecido **gratuitamente** aos participantes, comprometendo-se os promotores a providenciarem:

1. **Oito sessões** em grupo, de forma a que os participantes desenvolvam as competências previstas no programa.
2. O **Manual do Programa**, com o material necessário para a compreensão dos conteúdos e das estratégias relativas a cada competência.
3. Um **certificado** de participação no PDCIIP, a ser entregue no final do programa.

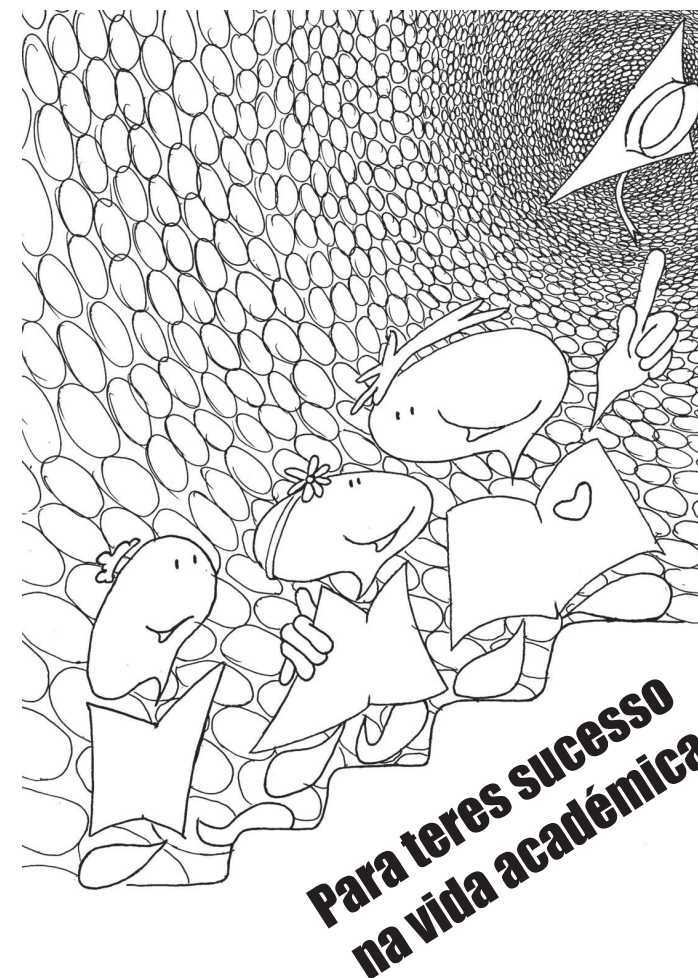
Da parte dos participantes, o programa requer que:

1. **Participem** integralmente nas sessões.
2. **Realizem** as actividades previstas para as sessões.



Desenvolvimento de Competências

Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais



O Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (PDCHIP)

pretende ajudar os estudantes universitários a serem bem sucedidos na vida académica.

Através de um *training* **rápido, divertido e eficaz**, são promovidas competências transversais - intrapessoais, interpessoais e profissionais:

Cooperação

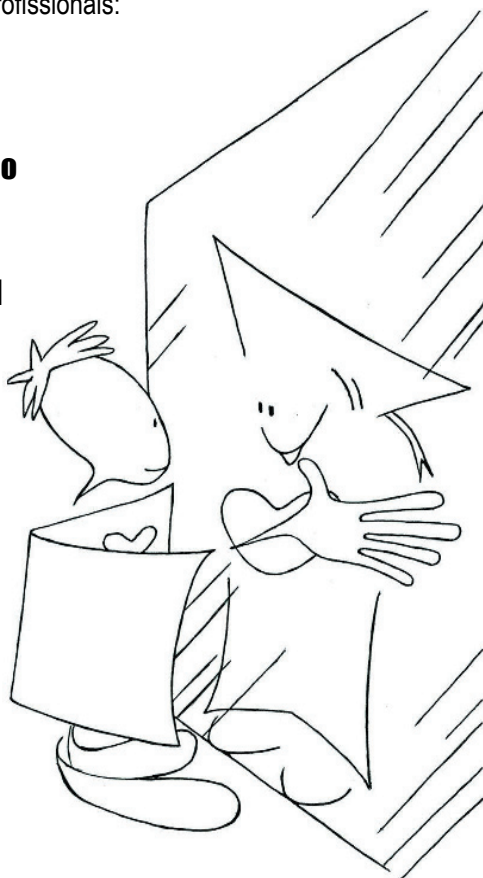
Auto-realização

Auto-estima

Suporte social

Assertividade

Empatia



Ser bem sucedido na vida académica.

No final do programa, os participantes deverão ser capazes de:

1. Colaborar eficazmente em grupos de trabalho.
2. Activar as potencialidades individuais no sentido da auto-realização.
3. Fazer uma avaliação positiva de si mesmo.
4. Implementar modos eficazes de apoiar e ser apoiado.
5. Desenvolver a capacidade de expressar-se assertivamente.
6. Desenvolver a aptidão da escuta empática.

**Informa-te sobre o programa
junto do Delegado da tua residência.
Aparece no dia 21 de Novembro às 21:00h
na Residência António José de Almedia
- Sessão de apresentação do programa
e confirmação da tua participação.**

Metodologia activa, baseada na participação, em jogos interactivos, em narrações e em breves exposições. Realizar-se-ão oito sessões presenciais.

Para cada uma das competências a desenvolver será fornecido material didáctico e serão realizadas várias **actividades**.

Cada estudante receberá o **Manual do Programa** com estratégias para aprender, desenvolver e avaliar as suas competências.

Sessões	Conteúdos programáticos
1. ^a	Apresentação das pessoas e do programa
2. ^a	Cooperação
3. ^a	Auto-realização
4. ^a	Auto-estima
5. ^a	Suporte social
6. ^a	Assertividade
7. ^a	Empatia
8. ^a	Avaliação do programa

Anexo 9:

Apresentação do programa

[Estudo do Programa de Intervenção]

Apresentação do Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (PDCIIP)

1. Contexto, objectivos e conteúdos

Após ter sido enquadrado o PDCIIP no âmbito da promoção do sucesso académico, ter sido referido o objectivo de implementar o desenvolvimento de competências intrapessoais, interpessoais e profissionais nos estudantes universitários, são indicados os seus destinatários privilegiados, os estudantes do Ensino Superior, os seus objectivos específicos e os conteúdos do programa: as seis competências.

2. Metodologia

É definida a metodologia a ser implementada, a activa, baseada na participação de todos os intervenientes, que implicará o apelo à experiência e aos conhecimentos de cada um, a realização de jogos interactivos, de debates e de trabalhos de grupo, a narração de histórias metafóricas alusivas aos temas e a realização de breves exposições sobre as competência em causa. Para a promoção das competências seguir-se-á as características de um *training*, acentuando-se mais a vertente prática do que a teórica, pretendendo-se que a aprendizagem siga um ritmo rápido, que se criem momentos divertidos e que os participantes atinjam eficazmente os objectivos delineados. Por isso, este programa é divulgado como sendo um *Training Rápido, Divertido e Eficaz*.

É explicitado o facto de cada sessão ou estudo do programa, com uma cadência semanal, visar o aperfeiçoamento de uma competência, sendo designado por módulo. Para cada um dos módulos, será fornecido material didáctico e serão realizadas múltiplas actividades de índole diverso, privilegiando-se as dinâmicas de grupo, uma vez que estas têm provado ser verdadeiramente eficazes no desenvolvimento de competências.

Nesta altura os participantes são informados que em cada sessão receberão uma parte do *Manual do Programa de Desenvolvimento de Competências*, com estratégias para apreender, desenvolver e avaliar as suas competências. Além disso, no *terminus* do programa, será entregue a cada estudante o *Certificado de Participação* no PDCIIP.

3. Actividades presentes no Guia do PDCIIP

Os participantes são informados das actividades propostas no *Manual do Programa de Desenvolvimento de Competências*, que será o principal subsídio, no sentido de auxiliar o aprofundamento de cada uma das competências, facto que exige que se façam acompanhar deste instrumento de trabalho em todas as sessões. Em cada módulo deste guia, encontrarão as seguintes secções:

1. **Apontamentos** onde o participante anota o modo como percepção cada competência;
2. **Mapa** que explicita o significado teórico e as ideias fundamentais de cada competência;
3. **Ferramentas** para exercitar, experimentar e operacionalizar cada competência;

4. **Narração** de uma história que evoca e estimula, de uma forma interpelativa, a adesão a cada competência;
5. **Programação** do modo como cada um pretende implementar a curto, médio e longo prazo cada competência;
6. **Memorando** dos sucessos e da evolução em cada competência.

Para a capa do *Manual do Programa de Desenvolvimento de Competências* e para cada uma das competências específicas, foi criada e desenhada uma ilustração que, metaforicamente, evoca a figura do *Estudante Competente*.

4. Princípios éticos da participação no PDCIIP

Nesta sessão é deveras importante que fiquem claros os princípios éticos e deontológicos acordados entre todas os intervenientes, nomeadamente o facto de todas as informações fornecidas durante a realização do PDCIIP, tanto nas sessões presenciais como nos trabalhos individuais, ser tratadas segundo o princípio da confidencialidade, não podendo ser usadas a não ser dentro do contexto desta intervenção. Além disso, as pessoas que aceitam participar no programa comprometem-se a estar presentes nas sessões presenciais e a executar os estudos individuais nele delineados.

Como expressão destas atitudes éticas, os participantes e a entidade promotora assinam o *Contrato de Participação* e farão tudo por honrar as cláusulas nele mencionadas.

Assim, esta participação requer que os estudantes:

1. Participem em todas as sessões de treino agendadas;
2. Realizem as actividades previstas para as sessões presenciais e para as actividades individuais;

e responsabiliza os promotores do programa por providenciarem:

1. Sessões em grupo, para que o estudante possa desenvolver as competências previstas;
2. O *Manual do Programa de Desenvolvimento de Competências*, com o material necessário para que se compreendam e desenvolvam os objectivos, os conteúdos e as estratégias relativas a cada competência;
3. O *Certificado de Participação* no PDCIIP, a ser entregue no final do programa.

5. Sobre as competências

Uma vez que o objectivo do PDCIIP prende-se com o desenvolvimento de competências, como tal interessa apresentar na primeira sessão algumas noções introdutórias relativas a este conceito, como seja a definição de competências e os indicadores de competência. Além disso, é apresentada a distinção entre competências básicas, transversais e técnicas, fazendo-se referência ao facto de este programa se focalizar sobretudo no desenvolvimento das competências transversais.

Segue-se um momento de exposição do conceito de “desenvolvimento de competências”, relevando-se o facto de que mais do que teorizar sobre os conceitos ou realidades, interessa:

1. **Descrever** a competência, o que permite ao participante criar uma imagem mental do conceito em causa e assimilar mais facilmente as suas componentes principais. As breves exposições nas sessões presenciais e os textos incisivos do *Manual do Programa de Desenvolvimento de Competências* permitem essa visualização.
2. **Exemplificar** e demonstrar a competência, uma vez que esta precisa de ser vista e escutada de modo a serem criadas as predisposições pessoais para uma adesão plena à atitude que se deseja promover.
3. **Perceber os benefícios**, as vantagens e as mais valias que justificam a aprendizagem de uma competência. As sínteses teóricas, as ferramentas e as narrações apresentadas ajudam a interiorizar o *porquê e para quê* empenhar-se nas actividades indicadas para cada competência.
4. **Experimentar**, praticar e treinar a competência através de dinâmicas, de jogos interactivos e do preenchimento das fichas que constam do *Manual do Programa de Desenvolvimento de Competências*. O empenho, por parte dos participantes, em todo o *training* proposto é um dos aspectos mais relevantes para se alcançar o objectivo geral, que é ser bem sucedido na vida académica.
5. **Enquadrar** no modo pessoal de pensar as características intrínsecas de determinada competência, de tal forma que ela passe a fazer parte integrante da sua estrutura mental. Com isto, é potenciada a aplicação futura da capacidade interiorizada e a sua repetição sempre que as circunstâncias da vida o exijam.
6. **Expressar** no quotidiano, através de palavras, gestos, atitudes e comportamentos, as competências apreendidas neste programa.

Uma vez definido o modo de desenvolver competências, passar-se a definir o sentido de competências intrapessoais, interpessoais e profissionais, a sua importância para os estudantes do ensino superior serem bem sucedidos como pessoas e como profissionais. Finalmente são apresentadas, de um modo sintético, as seis competências a desenvolver ao longo do PDCIIP.

Anexo 10:

Contrato de participação no programa

[Estudo do Programa de Intervenção]



Programa

Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (PDCIIP)

Para ser bem sucedido na vida académica

Jacinto Jardim & Anabela Pereira (2004) * GAP-SASUC

Contrato de Participação

Eu,

aceito participar no “Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais” (PDCIIP), assumindo que esta participação requer que eu:

1. Participe em todas as sessões de treino agendadas.
2. Realize as actividades previstas para as sessões presenciais e para as actividades individuais.

Sendo assim, e com este meu compromisso, os promotores do programa ficam responsáveis por providenciarem:

1. Sessões em grupo, de forma a que eu possa desenvolver as competências previstas no programa.
2. O Guia do PDCIIP, com o material necessário para que eu compreenda e desenvolva os objectivos, os conteúdos e as estratégias relativas a cada competência.
3. O Certificado de Participação no PDCIIP, a ser entregue no final do programa.

(O Promotor do Programa)

(O Participante)

Coimbra, 23 Novembro 2004

GAP-SASUC

Gabinete de Aconselhamento Psicopedagógico dos Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra

Anexo 11:

**Ficha para a recolha dos dados pessoais
dos participantes no programa de intervenção**

[Estudo do Programa de Intervenção]



**Ficha de dados pessoais
dos participantes no programa
– Sessão de apresentação –**

Estes dados serão usados exclusivamente no âmbito desta investigação e nunca serão revelados.

Nome: _____

Endereço: _____

Naturalidade: _____

Estabelecimento de Ensino: _____

Faculdade: _____ Curso: _____

Ano que frequenta: _____ Ano de ingresso: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Telemóvel: _____ E-mail: _____

Anexo 12:

**Questionário para a
Identificação de Expectativas (QIE)**

[Estudo do Programa de Intervenção]



Questionário para a Identificação de Expectativas (QIE)

Programa de Desenvolvimento de Competências
Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (PDCIIP)

O que gostaria que acontecesse durante as sessões deste programa:

O que não gostaria que acontecesse durante as sessões deste programa:

Com a minha participação neste programa, espero desenvolver as seguintes capacidades:

Observações e sugestões:

Anexo 13:

Ficha de Observação da Sessão (FOS)

[Estudo do Programa de Intervenção]



Agenda & Ficha de Observação da Sessão

2.ª Sessão – Auto-realização

Data: ____/____/____. Hora de início: _____. Hora do fim: _____.

Actividades	Material	Horário	Previsão	Realização	Observações *
1. Acolhimento Preenchimento da “Folha de Presenças”	Música ambiente Folha de presenças	21:00	10m		
2. Introdução Tema, objectivo, ordem do dia Revisão da sessão anterior (<i>Brainstorming</i>) Dificuldades sentidas nos trabalhos de casa Distribuição do material do “Guia” Ilustração temática sobre a auto-realização Slogan da auto-realização Apontamentos sobre a auto-realização	Guia: Auto-realização Projector multimédia Computador	21:10	20m		
3. Exposição breve Conceito de auto-realização Bússola da auto-realização Caracterização da pessoa realizada Caracterização do estudante realizado	Guia: Auto-realização Projector PC	21:30	15m		
4. Dinâmica de grupo “O motor da acção”	Guia: Auto-realização	21:45	30m		
5. Narração Desenho livre	Guia: Auto-realização	22:15	10m		
6. Avaliação da sessão A minha auto-realização antes e após a sessão	Ficha para a Avaliação da Sessão	22: 25	10m		
7. Apresentação dos trabalhos de casa Programação: Características da pessoa realizada Memorando: O meu progresso na auto-realização	Guia: Auto-realização	22:35	15m		
8. Conclusão, avisos e despedida Revisão da sessão Recordar data da próxima sessão		22:50	10m		

* **Observações:** quando for necessário registar mais notas do que aquelas que comporta este espaço, o observador lançará nesta grelha a respectiva referência e anotará as suas observações num documento suplementar.

Outras observações:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

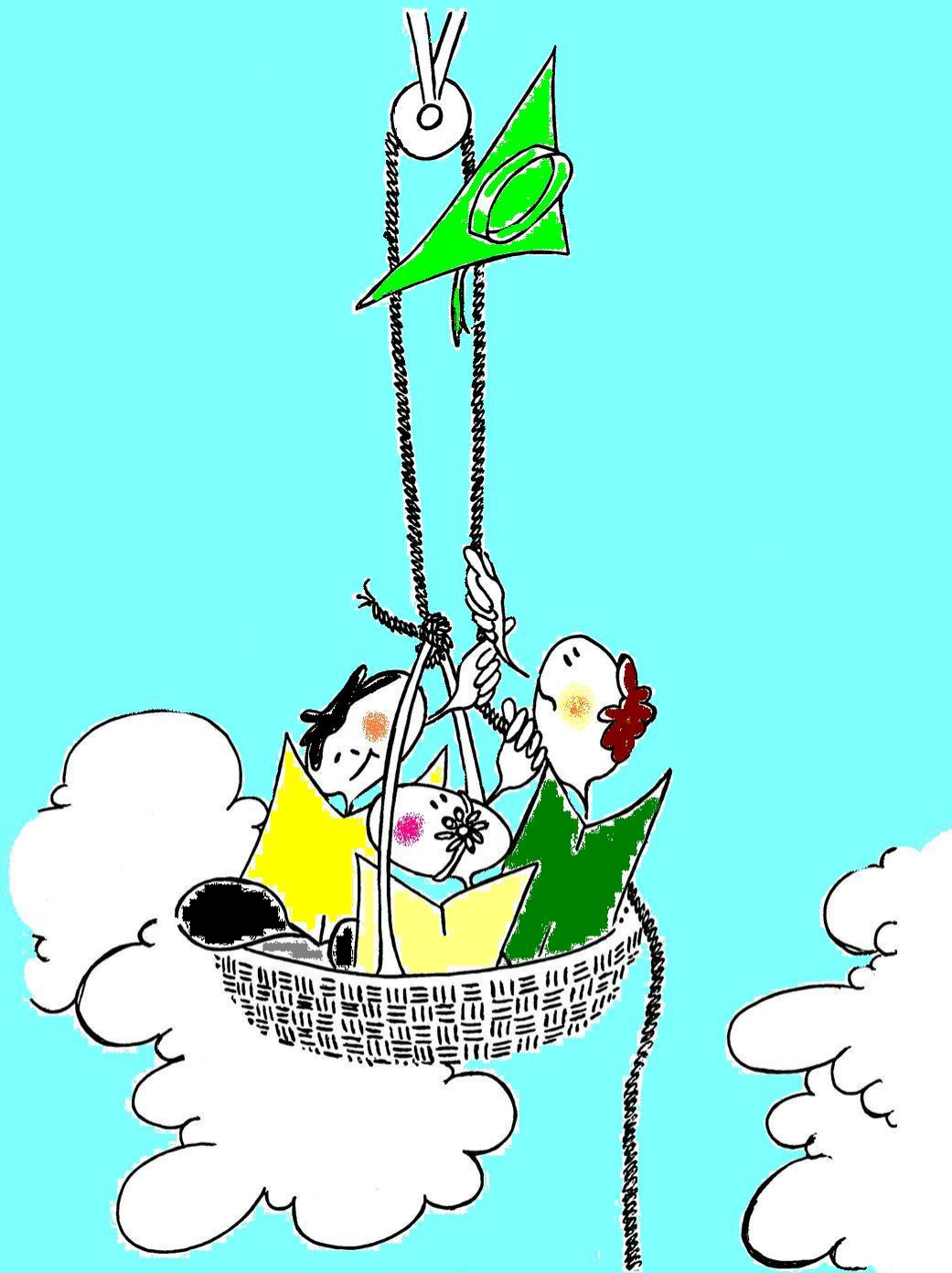
Anexo 14:

Ilustrações temáticas das competências

[Estudo do Programa de Intervenção – Manual]

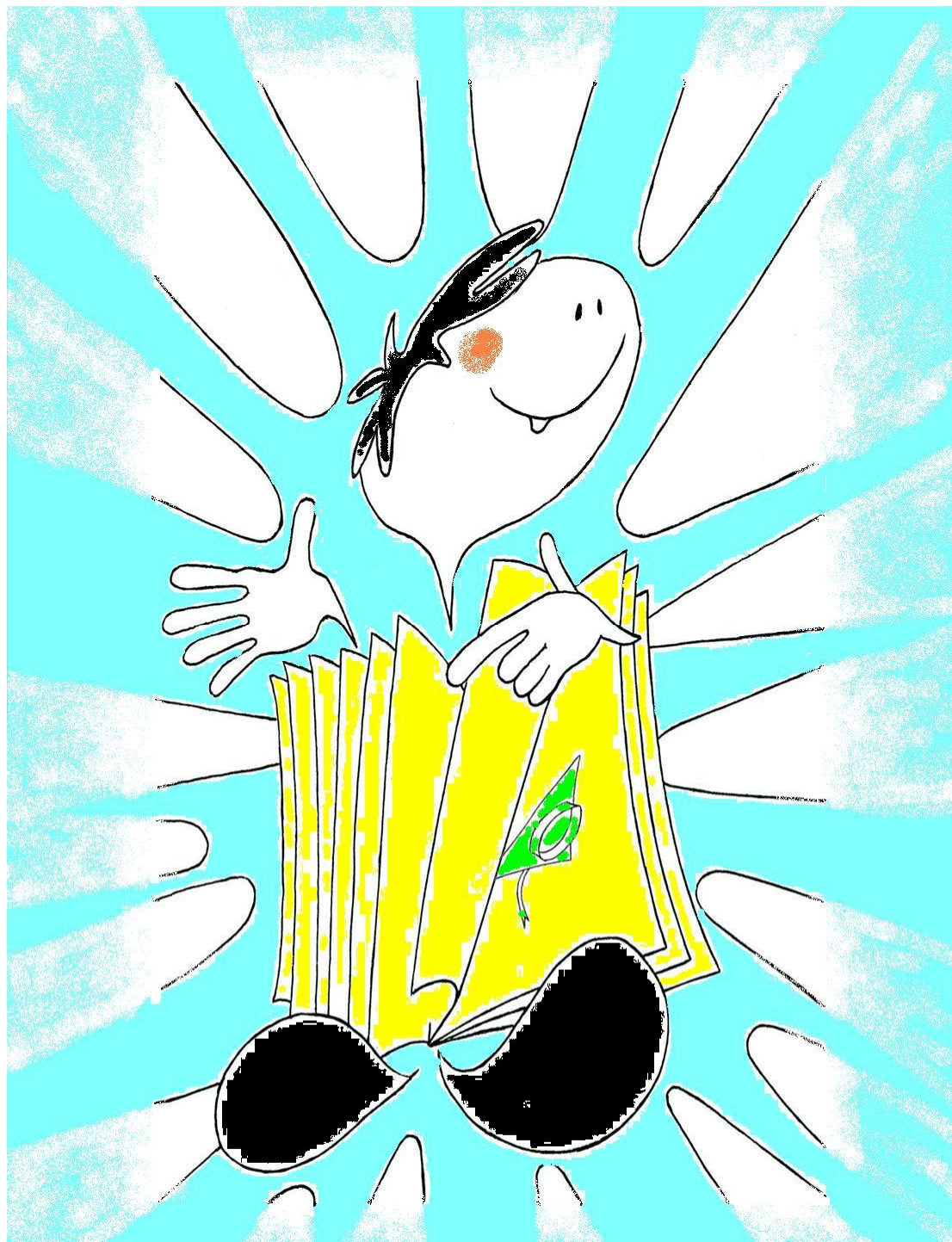
1

Cooperação



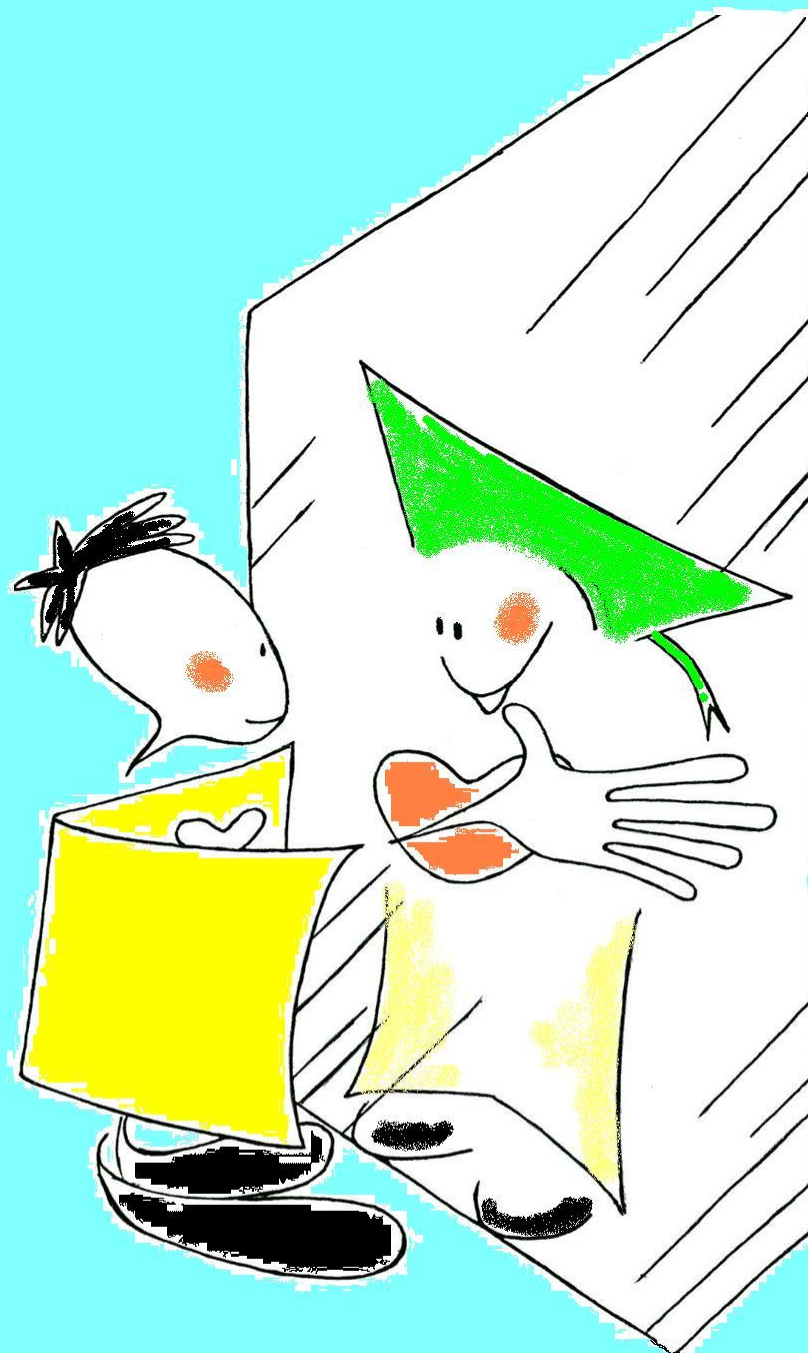
2

Auto-Realização



3

Auto-Estima



4

Suporte Social



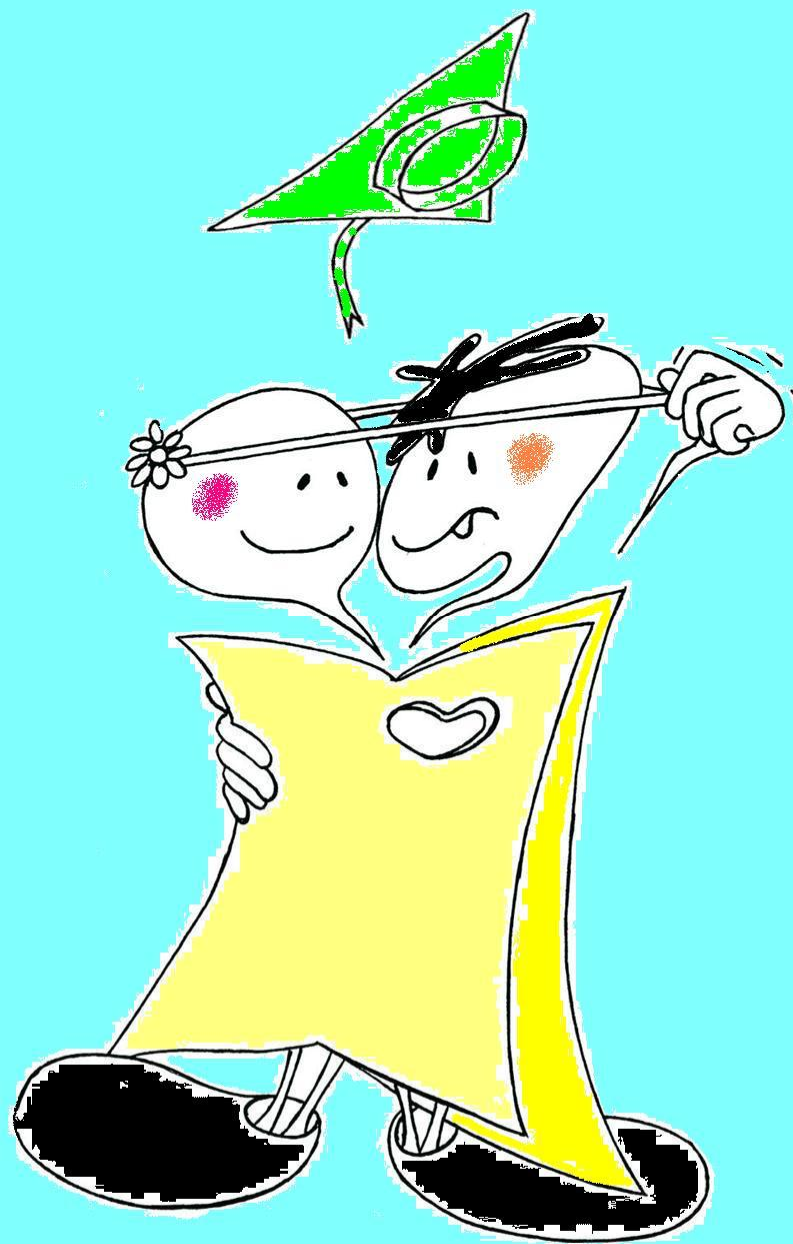
5



Assertividade

6

Empatia

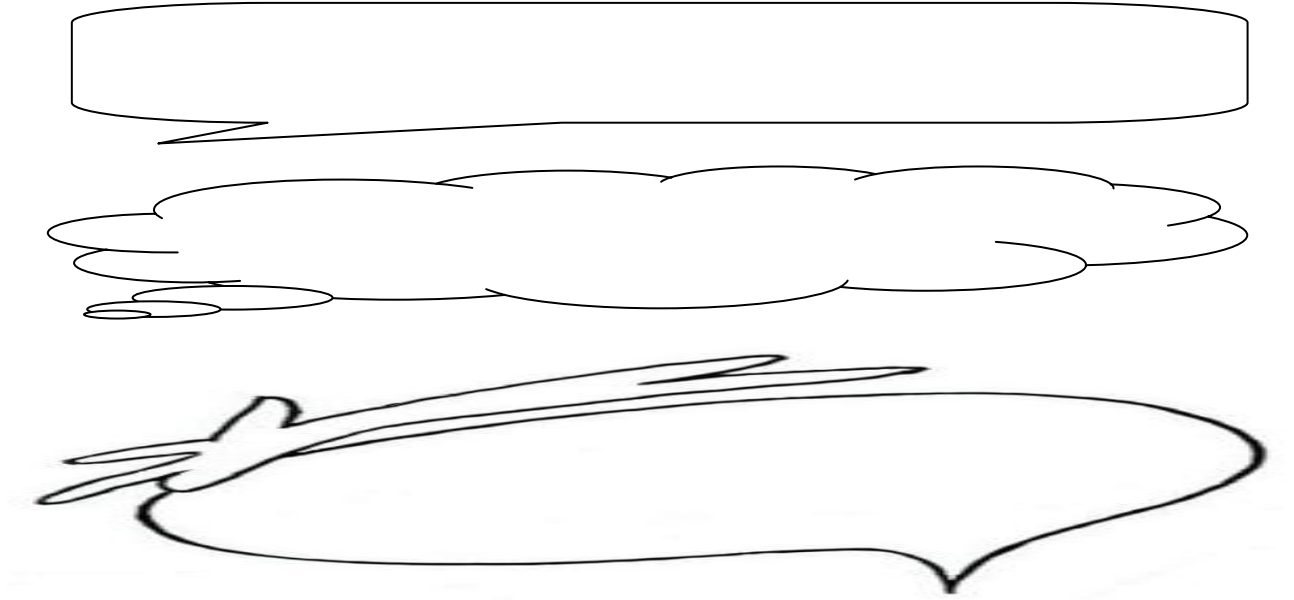


Anexo 15:

Apontamentos sobre as competências

[Estudo do Programa de Intervenção – Manual]

A1. Cooperação: Apontamentos sobre situações em que fui um bom colaborador



A2. Auto-realização: Apontamentos sobre os objectivos que quero atingir a curto, a médio e a longo prazo

A3. Auto-estima: Apontamentos sobre o que mais aprecio em mim

A4. Suporte social: Apontamentos sobre situações em que me senti apoiado por alguém

A5. Assertividade: Apontamentos sobre situações em que deveria ter defendido os meus direitos e não o fiz

A6. Empatia: Apontamentos sobre o modo como gosto que me escutem

Anexo 16:

Mapas das competências

[Estudo do Programa de Intervenção – Manual]

Mapa 1. Cooperação

A competência da cooperação consiste na capacidade de operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades no sentido de agir em conjunto, com vista à realização de um fim comum maximizando as potencialidades de cada indivíduo de forma durável e equilibrada.

A partir das pesquisas sobre esta competência nas últimas quatro décadas, é possível identificar cinco elementos-chave para uma cooperação verdadeira:

- **Interdependência positiva:** sentimento de estar ligado aos outros, de tal forma que cada um, *de per si*, não terá qualquer sucesso a não ser que os outros também o tenham, o que implica recompensas conjuntas, partilha dos recursos e complemento de papéis;
- **Responsabilização individual:** sentimento da importância do contributo de cada membro da equipa e consequente avaliação do desempenho individual;
- **Interacção promotora:** ajudando, dando assistência, apoiando, animando e valorizando os esforços uns dos outros, tendo em vista a aprendizagem;
- **Habilidades sociais:** liderança, tomada de decisão, construção de confiança, comunicação e aptidão para administrar conflitos;
- **Processamento de grupo:** identificação das acções que foram mais ou menos úteis e definição dos comportamentos a manter e a evitar.

O interesse pelos efeitos que as situações cooperativas *versus* situações competitivas têm no desempenho individual e grupal remontam já ao início do século XX. Experiências conduzidas em laboratório, empresas e salas de aula mostraram consistentemente que as estruturas orientadas para a cooperação (actividades nas quais as pessoas trabalham juntas para atingir objectivos comuns ao grupo) são mais produtivas do que as estruturas competitivas.

Também outros estudos, realizados em diversos contextos, sugerem que, sob condições cooperativas, onde os indivíduos são reforçados pelo sucesso do grupo, acontecem três fenómenos psicossociais: as relações interdependentes, nas quais a cooperação é reforçada, conduzem a uma **motivação** mais forte para completar a tarefa comum; o trabalho de grupo desenvolve um bom nível de **coesão** entre os membros do grupo; os processos de **comunicação** tornam-se amplamente efectivos, facto que tende a promover uma maximização da criação de ideias e uma maior influência mútua.

Mapa 2. Auto-realização

A competência da auto-realização consiste na capacidade de operacionalizar a **tendência humana para expandir, desenvolver e realizar, de modo autónomo, as potencialidades** pessoais, sociais e profissionais. Um indivíduo encaminha-se para a realização da plenitude do seu ser, quando satisfaz as suas necessidades, encontra um sentido para as suas acções e vivência um sentimento de bem-estar.

1. **Necessidades:** fisiológicas, de segurança, de afecto, de auto-estima, de auto-realização (tornar-se aquilo que se é capaz de ser, envolvendo toda a riqueza pessoal, a fim de se atingir uma personalidade integrada).

2. Procurar um **sentido**, um porquê e um para quê, que expliquem as opções e acções pessoais, familiares, profissionais e existenciais: mentalidade de projecto, definição de uma filosofia de vida e projecto de vida com objectivos e metas.
3. Experiência de **bem-estar**: equilíbrio e serenidade, vigor e relaxamento, enfrentar as frustrações e o cansaço e tomar decisões importantes.
4. **Processo de crescimento** que leva a seguir uma certa *direcção* (apesar dos fracassos, conflitos e tensões), realizando actos, opções e decisões de acordo com o próprio *ser*.

Estudante realizado: sente-se integrado no ambiente académico, é estimado e valorizado pelos seus colegas e professores, atribui um significado às tarefas de estudo que realiza, empenha todas as suas energias nas tarefas académicas e sente que, em cada etapa da sua formação, desenvolve progressivamente as suas competências.

Mapa 3. Auto-estima

A competência da auto-estima consiste em ser capaz de conseguir fazer uma avaliação valorativa e afectiva positiva de si mesmo: acontecimentos passados, capacidades actuais e perspectivas de futuro.

- Apreciação da **história pessoal**: capacidade para valorizar os períodos da própria infância, adolescência e juventude, a origem social e familiar, os acontecimentos mais marcantes e as pessoas mais significativas.
- Apreciação das **próprias competências**: capacidade para recordar os momentos em que teve êxito, em que desempenhou papéis importantes e recebeu elogios.
- Apreciação das **perspectivas de futuro**: capacidade para elaborar projectos pessoais e profissionais.

Ter uma auto-estima elevada implica olhar com optimismo para si próprio e conferir um significado positivo aos acontecimentos da vida – o que exige uma atitude afirmativa face à realidade circundante, estratégias que ajudem a autovalorizar-se e visão dos benefícios de gostar de si mesmo.

- Uma condição para desenvolver a auto-estima é, antes de mais, assumir uma **atitude optimista perante a vida**, sabendo identificar os aspectos positivos da própria pessoa, baseada na convicção de que todos os acontecimentos podem ser *vistos* segundo a cor dos *óculos* que colocamos.
- Em segundo lugar, é necessário **conhecer e implementar estratégias** que elevem a auto-estima, sabendo aproveitar as situações quotidianas para mostrar, antes de mais a si próprio, que é capaz de realizar bem o que quer, ao mesmo tempo que consegue *eliminar* as situações que possam baixar o grau de apreciação pessoal.
- Quem tem uma auto-estima elevada usufrui dos seus **benefícios**, ao experimentar um estado de bem-estar psicológico, de integração social e de sucesso profissional, uma vez que confia na sua faculdade para resolver os próprios problemas. Além disso, vivencia um sentimento de igual dignidade perante os outros e reconhece diferenças que eventualmente sobrevenham no que diz respeito a talentos específicos e ao estatuto social.

O estudante com uma saudável estima em relação a si próprio sente-se capaz de adquirir novos conhecimentos, de desenvolver as suas capacidades e sente-se motivado para mobilizar todas as suas potencialidades nas tarefas académicas.

Mapa 4. Suporte Social

A competência do suporte social consiste na capacidade de operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades no sentido de apoiar e de ser apoiado, sempre que alguém necessita de ajuda para solucionar determinado problema.

Fazem parte do *Círculo do Suporte Social* a família, os amigos, os conhecidos e determinadas instituições. A família e os amigos desempenham um papel particularmente relevante na ajuda ao indivíduo, para realizar os seus compromissos quotidianos e para superar os obstáculos experimentados em situações difíceis.

Podemos identificar os seguintes tipos de suporte social, a dar e a receber, nas interações humanas:

- **Suporte existencial:** reconhecer o outro como alguém importante e digno de confiança, através de expressões verbais e não verbais que confirmam o valor do seu ser e da sua existência.
- **Suporte emocional:** estimar e aceitar o outro, com os seus aspectos mais positivos e menos positivos, através de intervenções de apoio, tanto nos momentos de sucesso como nos de fracasso.
- **Suporte perceptivo:** ajudar um indivíduo a efectuar uma avaliação mais correcta dos seus problemas, a conferir outro significado a essas situações complicadas e a estabelecer objectivos mais realistas.
- **Suporte informativo:** prestar informações e orientações que facilitam a resolução de problemas práticos e tomadas de decisão.
- **Suporte instrumental:** disponibilizar ajudas concretas em termos materiais ou de serviços, para a resolução de determinado tipo de problema.
- **Suporte social:** promover a participação em actividades de lazer ou culturais, que não só distraem a pessoa como a podem aliviar das tensões acumuladas no dia-a-dia e a fazem sentir parte integrante de uma determinada rede social.

Ao nível do Ensino Superior, têm sido desenvolvidos vários trabalhos no sentido de treinar os estudantes para darem apoio aos seus próprios colegas quando estes experimentam dificuldades na adaptação ao meio académico, quando não têm facilidade em fazer amigos, quando sofrem uma separação ou perda, quando se sentem socialmente excluídos ou isolados ou quando são mal sucedidos em algum aspecto da sua vida pessoal ou académica.

Para que um estudante possa efectivamente amparar os seus colegas que precisam de suporte social, deve ser competente nos âmbitos intrapessoais e interpessoais que temos vindo a desenvolver ao longo deste programa, nomeadamente nas competências do autoconhecimento, da auto-estima e da auto-realização, bem como da empatia, da assertividade e do suporte social. É de referir que os estudantes que, de alguma forma, prestam ajuda aos seus colegas, têm maior facilidade em desenvolver as referidas aptidões pessoais e sociais.

Mapa 5. Assertividade

A competência da assertividade consiste na capacidade de se auto-afirmar na interacção social, defender os próprios direitos, expressar opiniões, sentimentos, necessidades e insatisfações e solicitar mudanças de comportamento nos outros, sem desrespeitar os seus direitos.

Existem dois tipos fundamentais de comportamentos que se opõem à assertividade: o comportamento passivo (evitar o confronto com os outros, esperando que compreendam o que se deseja e preocupar-se exageradamente com a opinião dos outros a seu respeito) e o agressivo (tentar vencer os outros sem olhar a meios, já que a pessoa está mais preocupada com os seus desejos do que com os dos outros).

Promover a competência da assertividade implica realizar um treino sistemático, em que o indivíduo reaprende a autenticidade, através de estratégias que devem incluir três dimensões da comunicação – os conteúdos verbalizados, a expressão corporal e as atitudes assumidas:

- **Conteúdos:** inclui o desempenho ao nível dos seguintes aspectos – expressar opiniões, sentimentos, necessidades e insatisfações; defender os próprios direitos; solicitar mudanças de comportamentos indesejados; e propor soluções com vista à resolução de problemas.
- **Expressão corporal:** implica o desempenho ao nível dos seguintes aspectos – contacto visual directo com o interlocutor; postura corporal de aproximação; gestos desinibidos feitos com as mãos, pés e cabeça; volume de voz claramente audível; ausência de silêncios e de hesitações; e postura segura e congruente com as palavras.
- **Atitudes:** compreende o desempenho para utilizar o tempo suficiente para expor uma matéria; declarar as suas intenções e ir directo ao assunto; tratar com respeito o outro; aceitar acordos e soluções.

Pode-se inferir que uma pessoa competente no desempenho da assertividade tem facilidade e satisfação ao lidar com os confrontos, experimenta um baixo grau de stresse, é autoconfiante, transmite uma imagem credível de si mesma, exprime o seu desacordo de modo convincente, sem prejudicar o relacionamento, e resiste às tentativas de manipulação.

Mapa 6. Empatia

A competência da empatia consiste na capacidade de escutar de modo a perceber os pensamentos, os sentimentos e as intenções do interlocutor, assumindo uma atitude caracterizada pela concentração, aceitação, compreensão, individualidade e encorajamento:

1. **Concentrar-se** no interlocutor, dando atenção à sua comunicação verbal e não verbal, demonstrando interesse em escutá-lo e em acompanhá-lo na sua exposição.
2. **Aceitar** incondicionalmente os conteúdos expressos, suspendendo inicialmente os juízos de valor sobre o que é dito.
3. **Compreender** os sentimentos expressos verbal e não verbalmente.
4. **Manter** a própria individualidade, vivenciando, simultaneamente, a experiência de proximidade e de liberdade em relação ao outro.
5. **Responder** a quem falou, manifestando o grau de compreensão, fazendo referência aos conteúdos essenciais transmitidos pelo emissor, reformulando, verbalizando ou fazendo perguntas abertas, mostrando estar próximo do outro naquilo que diz e sente, e encorajando o interlocutor para que prossiga os seus objectivos.

As expressões – *Pôr-se na pele do outro* e *Calçar os sapatos do outro* – traduzem, de um modo metafórico, a atitude e o significado da competência da empatia.

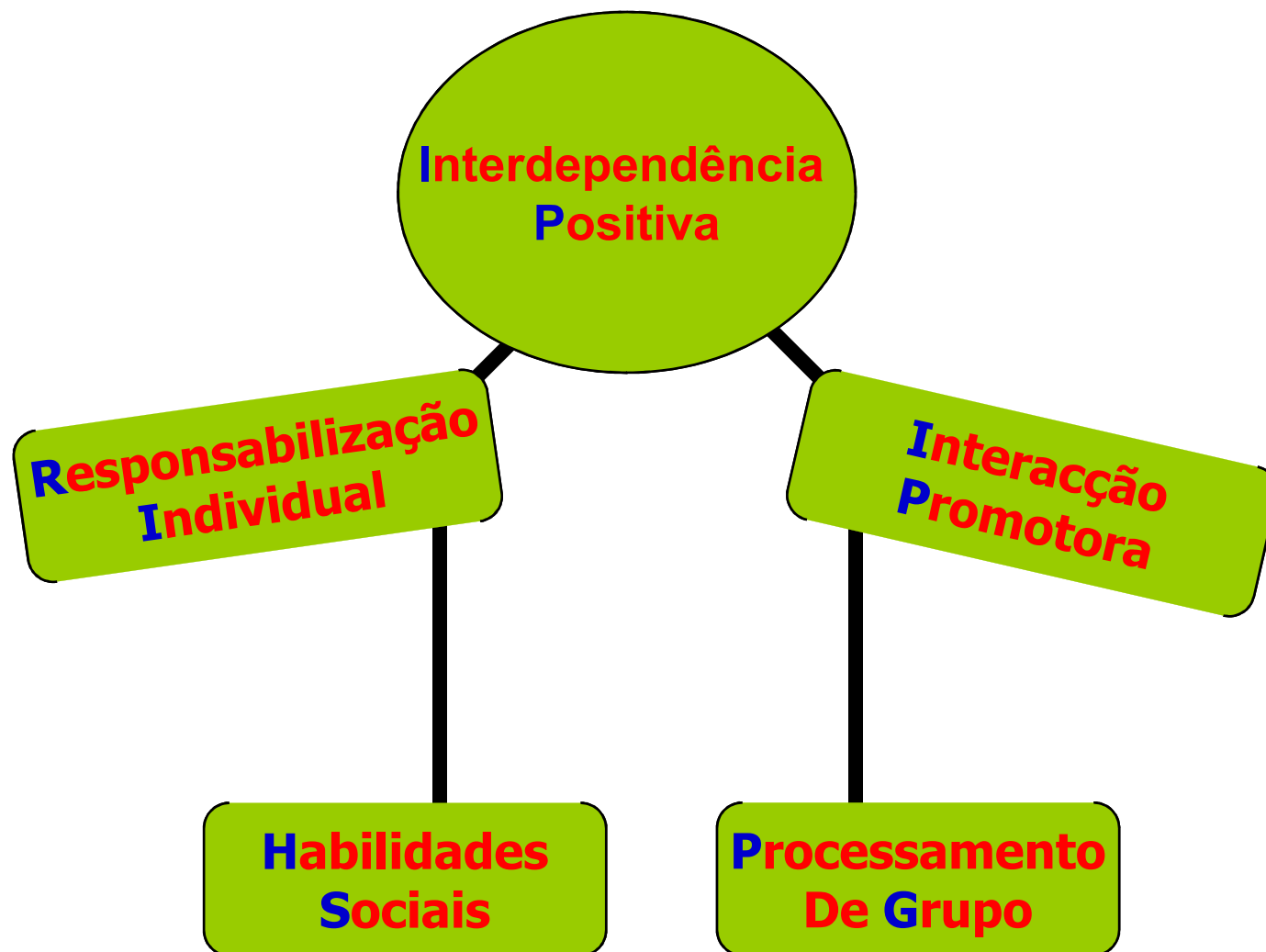
Anexo 17:

Instrumentos

[Estudo do Programa de Intervenção – Manual]



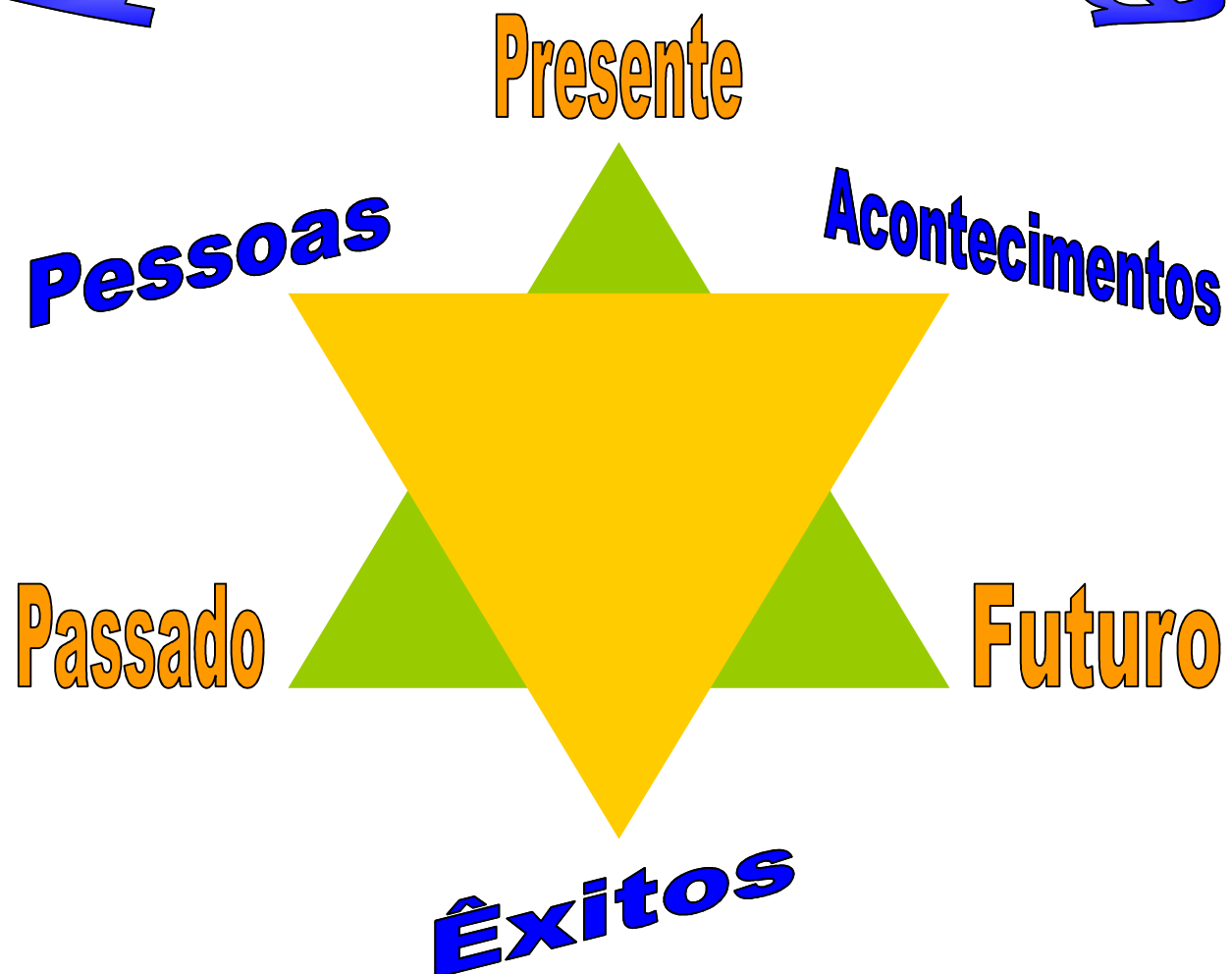
O Pentagrama da Cooperação



A Bússola da Auto-realização



A Estrela da Auto-estima



A Escada do Suporte Social



Suporte

Perceptivo

Informativo

Emocional

Instrumental

Existencial

Social

A Balança da Assertividade



O Presente da Empatia



Anexo 18:

Dinâmicas de Grupo

[Estudo do Programa de Intervenção – Manual]

DG 1. Apresentação: O barco das competências

Objectivos

1. Conhecer, entre as competências do programa, aquelas duas que os participantes percebem como as que já desenvolveram mais até ao momento presente e as duas que consideram menos desenvolvidas.
2. Identificar a competência que os participantes julgam ser mais importante para serem bem sucedidos na vida.
3. Estimular o desenvolvimento progressivo de todas e, simultaneamente, de cada uma das competências abordadas ao longo do programa.
4. Criar um sentido de equipa e um clima de coesão entre todos os participantes.

Participantes

Na fase de avaliação da dinâmica, os participantes são distribuídos em grupos de quatro pessoas.

Duração

São precisos cerca de 30 minutos para a realização da dinâmica: 20m para a realização do *barco* e 10m para a avaliação da dinâmica.

Materiais

São necessárias: folhas de papel A4 para todos os participantes, se possível de cores variadas, para que cada um possa escolher a sua cor preferida; protocolos da *Grelha das competências do PDCIIP* para cada um dos participantes; CD com música para criar ambiente de reflexão.

Ambiente

Além de ser conveniente dispor o grupo em forma circular, durante o plenário, é necessário preparar espaços para cada um dos grupos de trabalho; se possível, devem ser salas separadas, para que os participantes não se perturbem uns aos outros.

Procedimentos

Ao som de uma música ambiente, os participantes são convidados a fazer um barco com uma folha de papel A4. Realizada essa tarefa, e tendo projectado um diapositivo com as competências a abordar ao longo do programa, o facilitador convida os participantes a direccionarem o seu olhar para a proa do barco e desafia-os a pensar nas duas competências que cada um considera ter mais desenvolvidas; passado algum tempo (cerca de 30 segundos), todos recortam manualmente essa ponta do barco. Depois, todos devem focalizar-se na popa do barco e pensar nas duas competências que menos desenvolveram até ao momento; seguidamente, essa parte é também recortada. Posteriormente, todos se concentram na vela do barco e identificam, entre as competências do programa, aquela que consideram ser mais importante para serem bem sucedidos na sua vida em geral, ou seja, ao nível pessoal, social e profissional.

De seguida, todos são convidados a abrir metade do *barco* recortado, que assume, assim, a forma de uma camisola. Usando a técnica do *brainstorming*, cada um diz, o mais espontaneamente possível, o

que esta imagem evoca naquele momento. Conforme são apresentadas as várias ideias, o facilitador acentua a importância de cada um *vestir a camisola* para se poderem atingir os objectivos do programa, para serem respeitadas as características individuais e para subsistir um verdadeiro espírito de equipa. Posto isto, todos são convidados a desdobrar a sua *camisola* e a identificar o sinal matemático agora representado: o sinal *mais*. Nessa altura, insiste-se na ideia que todas as competências precisam de ser desenvolvidas sempre mais, mais e mais; além disso, afirma-se que queremos que, no final de cada uma das sessões, cada um dos participantes leve sempre algo *mais* para o seu contexto de vida a fim de, assim, ser bem sucedido quotidianamente.

Depois, os participantes distribuem-se em grupos de quatro pessoas para, individualmente, preencherem a *Grelha das competências do PDCIIP* e para depois partilharem com os colegas o porquê de terem identificado aquelas competências e não outras. Por último, fazem a avaliação da dinâmica.

Grelha de avaliação

1. Cada um regista na sua *Grelha das competências do PDCIIP* a percepção que tem relativamente a cada uma das competências, conforme os indicadores de análise apontados.
2. Segue-se uma partilha das razões das escolhas individuais na *Grelha das competências do PDCIIP*.
3. Por fim, cada um diz o que aprendeu com a dinâmica *O barco das competências*.

Grelha das Competências do PDCIIP

	As duas mais desenvolvidas	As duas menos desenvolvidas	A mais importante para ser bem sucedido
1. Cooperação			
2. Auto-realização			
3. Auto-estima			
4. Suporte social			
5. Assertividade			
6. Empatia			

DG 2. Cooperação: Equipa de reportagem

Objectivos

1. Desenvolver a capacidade de favorecer um relacionamento positivo no trabalho de grupo.
2. Perceber exactamente como cada um age quando colabora na consecução de um objectivo comum.
3. Avaliar o grau da capacidade de colaboração dos participantes no sentido da cooperação.

Participantes

Os participantes são distribuídos em grupos de seis indivíduos. Por sua vez, estes são divididos em dois subgrupos: três desempenharão o papel de colaboradores e três o de observadores.

Duração

São precisos cerca de 30 minutos para o trabalho nos subgrupos (20 m para a preparação da tarefa e 10 m para a avaliação da dinâmica). Depois, cada grupo fará, durante 4 m, a apresentação da sua peça no plenário.

Materiais

Além da *Grelha de observação da cooperação* e da *Grelha de avaliação*, poderão ser necessários outros recursos didáticos, conforme a criatividade dos participantes (tais como, câmaras de filmar, microfones e blocos de notas).

Ambiente

Além de ser conveniente dispor a distribuição do grupo em forma circular durante o plenário, é necessário preparar espaços para cada um dos grupos de trabalho; se possível, devem ser salas separadas, para que não se perturbem uns aos outros.

Procedimentos

Os participantes são distribuídos aleatoriamente em grupos de seis pessoas; estes dividem-se em dois subgrupos: três irão desempenhar o papel de colaboradores e três o de observadores. Os colaboradores realizam a seguinte tarefa: imaginam que são uma equipa de repórteres de televisão e vão preparar uma peça televisiva de reportagem, com a duração de quatro minutos, sobre um evento importante que se terá passado nesse dia. Definem funções dentro desse subgrupo e começam a trabalhar nesse sentido durante cerca de vinte minutos; passado esse tempo, todos os grupos de repórteres apresentam a sua peça no grande grupo, após o que voltam ao respectivo subgrupo a fim de realizarem a avaliação da tarefa. Entretanto, durante todo o processo, cada um dos observadores esteve a registar na sua *Grelha de observação da cooperação* o desempenho da pessoa que lhe coube. Durante a fase da avaliação, que durará cerca de dez minutos, os subgrupos orientam-se pela *Grelha de avaliação* desta dinâmica.

Grelha de avaliação

1. Como me senti durante a dinâmica da cooperação?
2. Que comportamentos dos meus colegas fizeram com que eu colaborasse mais facilmente e quais foram aqueles que me dificultaram?
3. Qual foi a pontuação obtida por cada um dos colaboradores em cada um dos indicadores da *Grelha de observação* e qual foi a sua pontuação total?
4. O que poderíamos ter feito para que houvesse mais cooperação?

Grelha de observação da cooperação

Dimensão	Indicador	Veze em que se verifica
Relacionamento positivo	1. Promove a cooperação entre todos os elementos da equipa.	
	2. Motiva as pessoas e a equipa para o trabalho em conjunto.	
	3. Destaca os aspectos positivos dos comportamentos da equipa.	

Método de trabalho	4. Define as tarefas a serem realizadas pela equipa e por cada um.	
	5. Especifica o modo como as tarefas devem ser realizadas.	
	6. Disponibiliza os recursos materiais necessários para o trabalho.	
Eficácia	7. Focaliza o grupo na concretização dos objectivos definidos.	
	8. Faculta as ajudas necessárias para a operacionalização dos objectivos.	
	9. Avalia em equipa o desempenho do grupo e de cada um.	
Total		

DG 3. Auto-realização: O motor da acção

Objectivo

1. Identificar alguns medos individuais.
2. Perceber que toda a acção é condicionada pelo facto de a pessoa acreditar ou não em si.
3. Vivenciar o fascínio e a força mobilizadora das frases que impelem à acção.

Participantes

Os participantes são distribuídos em binas escolhidas pelos próprios participantes.

Duração

Cerca de 20 minutos.

Materiais

Nenhuns em especial.

Ambiente

Os participantes, em binas, distribuem-se pela sala ou pelos espaços em redor.

Procedimentos

O facilitador introduz o jogo, afirmando que a realização pessoal depende, em grande parte, do facto da pessoa acreditar em si própria e da convicção de que é capaz de fazer muito mais e melhor do que pensa. A confiança nas próprias capacidades é o motor de todas as acções que a pessoa realiza. Do reconhecimento que tem disponível um leque de alternativas de acções muito amplo, depende, em grande parte, a sua habilidade para satisfazer as suas necessidades, as exigências que as circunstâncias lhe colocam e a concretização de sonhos e projectos. Quando o indivíduo julga que não é capaz de fazer isto ou aquilo, centra-se mais nas suas suposições do que nas suas potencialidades e fica paralisado pelos seus medos; em contraponto, quando tem a coragem de realizar coisas novas, centra-se nas suas aptidões e fica fascinado pela novidade.

De seguida, o facilitador convida cada um a completar a frase: *Eu tenho medo de...*, em que podem ser identificados três ou mais medos. Depois, convida a que reescrevam esses mesmos medos sob a forma de coragem e de um modo positivo, mas começando por: *Eu sou capaz de...*

Reescritas as frases, cada participante procura um colega com quem gostasse de conversar sobre a frase: *Eu sou capaz de...* Neste trabalho em binas, cada um apresenta as suas frases e estabelece-se um diálogo sobre os motivos que o estimulam a arriscar e a assumir esse comportamento, bem como os benefícios que daí advêm.

Segue-se um momento de avaliação da dinâmica, conforme as indicações da *Grelha de avaliação*.

Grelha de avaliação:

1. Como me senti durante a dinâmica *O motor da ação*?
2. Esta dinâmica ajudou-me a compreender que os medos impedem a realização de objectivos importantes?
3. O que é que posso fazer para transformar os meus medos em atitudes de coragem?
4. O que é que aprendi com esta dinâmica?

DG 4. Auto-estima: As minhas fotos na Janela de Johari

Objectivos

1. Aprofundar a competência do autoconhecimento.
2. Tomar consciência de que o autoconhecimento é uma tarefa inacabada e que implica incrementar a *janela aberta* e reduzir as restantes *janelas* (cega, privada e profunda).

Participantes

Distribuídos em grupos de três pessoas.

Duração

Cerca de 40 minutos: 10m para a introdução, 10m para a escolha das fotos, 10m para apresentar e comentar as fotos e 10m para a avaliação.

Materiais

Revistas para recortar, tesouras, tubos de cola, *Janela de Johari* fotocopiada em tamanho A3 para cada um dos participantes.

Ambiente

Inicialmente, uma sala espaçosa com revistas distribuídas sobre as mesas; depois, na fase da formação dos grupos, vão para espaços mais pequenos, preparados para o efeito.

Procedimentos

O facilitador começa por apresentar a *Janela de Johari* como um instrumento que facilita o autoconhecimento e que possibilita o confronto consigo mesmo e com os outros. Esta ferramenta está alicerçada no seguinte pressuposto: à medida em que se amplia a área conhecida ou aberta, mais a pessoa se conhece; tal só é conseguido através da tomada de consciência e da aceitação das potencialidades e limites dela própria e dos demais. O modelo conceptual foi elaborado por Joseph Luft e por Harry Ingham em 1955; o nome Johari deriva da união de letras iniciais dos seus autores: Joseph e Harry.

Esta janela classifica a personalidade humana em interacção com os outros através de quatro dimensões. Como tal, este modelo considera que uma pessoa, quando entra em relação com uma outra, manifesta: (1) uma área aberta – a dimensão da pessoa que é conhecida, tanto pelo outro como por si mesma (pertencem a esta dimensão o nome, o papel social, o comportamento, os

sentimentos e as motivações); (2) uma área cega – aquela parte dos comportamentos, dos sentimentos e das motivações que são conhecidos pelos outros mas não pela própria pessoa; (3) uma área privada – é aquela que se refere à parte escondida da pessoa (os sentimentos, as motivações e as aspirações mais íntimas, que não são conhecidas por aqueles que o rodeiam mas apenas pelo próprio); (4) uma área profunda – é o inconsciente colectivo e pessoal do indivíduo, que é desconhecido por ele e pelos demais.

Quando as pessoas interagem, a área aberta tende a expandir-se. Habitualmente, acontece uma passagem gradual de parte da área privada para a área aberta e, se a interacção é verdadeiramente autêntica e o clima comunicacional é favorável, sucede também uma transferência de elementos da área cega para a área aberta. Esta última passagem aumenta no indivíduo a consciência de algumas das suas características. É também possível que durante a interacção aconteça a passagem de partes da área profunda para a área aberta ou para as outras duas áreas.

A *Janela de Johari* é útil para a promoção do autoconhecimento porque fornece uma espécie de *mapa mental* sobre o *eu* em interacção, possibilitando a tomada de consciência de que existem aspectos já conhecidos mas que também existem outros que são desconhecidos, podendo a pessoa ter acesso a essas características tanto através da introspecção como da interacção.

Feita esta explicitação sobre o instrumento de trabalho, os participantes são convidados a recortar nas revistas distribuídas quatro fotos que lhe tenham chamado particularmente à atenção. De seguida, são chamados a formar os grupos de trabalho, constituídos por três indivíduos cada. No trabalho de grupo começam por, individualmente, distribuir as suas quatro fotos pelas áreas da *Janela de Johari*, que está impressa numa folha A3 (este tamanho justifica-se para que as imagens recortadas possam ser coladas dentro das respectivas áreas). Depois, cada um mostra aos colegas a sua janela e exprime o porquê de as ter distribuído daquele modo. Segue-se um momento de avaliação da dinâmica, conforme a grelha preparada para o efeito.

Grelha de avaliação

1. Que sentimentos suscitam em mim as fotos que eu escolhi?
2. Comparando as minhas fotos com as dos meus colegas, qual é a foto mais semelhante e a mais desigual?
3. Que posso fazer para me conhecer ainda mais?

Janela de Johari

		EU	
		Conheço	Não conheço
Os outros	Conhecem	Área ABERTA	Área CEGA
	Não conhece	Área PRIVADA	Área PROFUNDA

DG 5. Suporte Social: Que dizes?...

Objectivos

1. Desenvolver a capacidade de dar apoio aos pares em várias situações da vida académica.
2. Aperceber-se do efeito positivo dos comportamentos de suporte.
3. Tomar consciência de que, muitas vezes, quem mais beneficia do suporte social é a própria pessoa que o dá.

Participantes

Distribuídos em grupos de três pessoas.

Duração

Cerca de 45 minutos: 15 m para a preparação, 20 m para o plenário e 10 m para a avaliação.

Materiais

Nenhuns em especial.

Ambiente

Espaços para cada um dos grupos de trabalho, se possível em salas separadas, para que não se perturbem uns aos outros.

Procedimentos

São formados grupos de três indivíduos. A cada um é pedido que represente uma dramatização na qual procuram representar a situação solicitada e em que trabalham, sobretudo, o modo como reagem à mesma. As tarefas solicitadas são as seguintes:

- Grupo 1: Imaginem uma situação em que um vosso colega precisa de ser reconhecido como alguém que tem valor. *Que fariam e que lhe diriam para confirmar a sua importância?*
- Grupo 2: Criem um momento em que um vosso amigo não se sente bem sucedido na vida académica. *Que acham que devem fazer e dizer a fim de o apoiarem?*
- Grupo 3: Idealizem uma ocasião em que alguém vos confia uma avaliação depreciativa de si mesmo. *Que palavras acham que ele precisa de escutar?*
- Grupo 4: Concebam uma circunstância em que uma pessoa vos pede informações para resolver um problema prático. *Que fazem?*
- Grupo 5: Suponham uma situação em que alguém vos pede uma ajuda material. *Como reagem?*

Após a preparação dos *role-playings* (que demorará cerca de 15 minutos), é realizado o plenário com a representação de cada um deles (4 minutos para cada um). Segue-se o momento da avaliação desta actividade.

Grelha de avaliação

1. Qual foi a expressão de apoio que mais me interpelou?
2. Qual foi a atitude dos participantes que considero ter sido mais eficaz?
3. O que aprendi com esta dinâmica?

DG 6. Assertividade: Disco riscado

Objectivos

1. Repetir o próprio ponto de vista com tranquilidade até fazer o outro perceber que não consegue nada com os seus *ataques*.
2. Utilizar uma linguagem verbal e não verbal adequada aos conteúdos transmitidos.
3. Assumir atitudes que favoreçam uma comunicação autêntica e eficaz.

Participantes

Os participantes são distribuídos em grupos de quatro pessoas.

Duração

Cerca de 20 minutos: 10m para o estabelecimento dos diálogos e 10m para a avaliação.

Materiais

Grelha de observação da assertividade, a distribuir por cada um dos participantes.

Ambiente

Espaços para cada um dos grupos de trabalho, se possível em salas separadas, para que não se perturbem uns aos outros.

Procedimentos

Os participantes são distribuídos aleatoriamente em grupos de quatro pessoas; estes dividem-se em dois subgrupos: dois irão desempenhar o papel de interlocutores e os outros dois o de observadores. Os interlocutores imaginam uma situação em que os direitos de um não foram respeitados – por exemplo, chegar tarde a um compromisso, passar à frente na fila de uma repartição pública, devolver uma compra estragada. Um desempenha o papel de lesado e o outro contrapõe os seus argumentos. O lesado vai repetir o seu ponto de vista quantas vezes for necessário até que veja o seu direito respeitado. Mas vai fazê-lo com tranquilidade, sem entrar em discussões nem responder a eventuais provocações, até que o outro perceba que não vai conseguir nada com os seus pontos de vista. Entretanto, durante todo o processo, cada um dos observadores esteve a registar na sua *Grelha de observação* o desempenho da pessoa que lhe coube observar. Durante a fase da avaliação, que durará cerca de dez minutos, os subgrupos orientam-se pela *Grelha de avaliação* desta dinâmica. Numa segunda fase, os interlocutores trocam de papéis com os observadores e repete-se todo o processo.

Grelha de avaliação

1. Como me senti durante a dinâmica da assertividade?
2. Qual foi a pontuação obtida por cada um dos interlocutores em cada um dos indicadores da “Grelha de observação da assertividade” e qual foi a sua pontuação total?
3. O que é que cada um aprendeu com esta dinâmica?

Grelha de observação da assertividade

Dimensões	Indicadores	Vezes em que se verifica
Conteúdos	1. Expressa opiniões, sentimentos, necessidades e insatisfações. 2. Defende os próprios direitos. 3. Solicita mudanças de comportamentos indesejados. 4. Propõe soluções.	
Expressão corporal	5. Contacto visual directo com o interlocutor. 6. Postura corporal de aproximação ou de afastamento. 7. Gestos desinibidos feitos com as mãos, pés e cabeça. 8. Volume de voz claramente audível e expressivo. 9. Ausência de silêncios e de hesitações. 10. Postura segura e coerente com as palavras.	
Atitudes	11. Utiliza o tempo suficiente para expor um assunto. 12. Declara as suas intenções e vai directo à questão. 13. Trata o outro com respeito. 14. Aceita acordos e soluções.	
Total		

DG 7. Empatia: *Atelier da empatia*

Objectivos

1. Tomar consciência da dificuldade de escutar empaticamente.
2. Identificar os benefícios de ser empático.
3. Desenvolver atitudes que favorecem a escuta activa.

Participantes

Distribuídos em subgrupos de quatro pessoas.

Duração

Cerca de 20 minutos.

Materiais

Nenhuns em especial.

Ambiente

Espaços para cada um dos grupos de trabalho, se possível em salas separadas, para que não se perturbem uns aos outros.

Procedimentos

O facilitador convida os participantes a formarem grupos de quatro pessoas. No grupo cada um começa por relatar a última *peripécia* divertida que vivenciou ou presenciou. De seguida, cada um

experimenta vestir o casaco do parceiro do lado e, em seguida, troca de sapatos e caminha com os sapatos dele. Durante estas duas experiências é fundamental que os participantes se apercebam do que vivenciam em termos de pensamentos e de sentimentos. Segue-se o momento da avaliação da dinâmica de grupo.

Grelha de avaliação

1. Como me senti durante a dinâmica da empatia?
2. Que pensamentos e emoções vivenciei nas duas etapas do *atelier*?
3. Em que situações do meu quotidiano preciso de ser mais empático?

DG 8. Despedida: Ofertas simbólicas

Objectivos

1. Possibilitar o reconhecimento de alguns pontos fortes dos participantes.
2. Fomentar a continuação das amizades criadas ao longo da implementação do programa.
3. Simbolizar o sentido de encerramento das actividades do programa.

Participantes

Permanecem no grande grupo, distribuídos de forma circular.

Duração

Cerca de 20 minutos.

Materiais

Nenhuns em especial.

Ambiente

Música de fundo de modo a criar ambiente de festa.

Procedimentos

O facilitador convida os participantes a formarem binas com as pessoas a quem gostariam de dar uma oferta simbólica. Publicamente, cada um vai à frente da pessoa a quem quer dar o presente e, mantendo o contacto visual, entrega ao seu colega essa oferta (fazendo nitidamente os gestos de quem está a oferecer e, simultaneamente, a receber) e justifica o porquê da escolha desse símbolo para aquela pessoa. Quem recebe agradece ao ofertante e todos o saúdam com uma salva de palmas. No final, quando for oportuno, faz-se uma avaliação da dinâmica.

Grelha de avaliação

1. Como me senti durante a dinâmica do encerramento?
2. Que pensamentos e emoções experimentei quando entreguei a oferta e quando recebi a minha?

Anexo 19:

Narrações

[Estudo do Programa de Intervenção – Manual]

N1. Cooperação: A minha velha máquina de escrever

Apxsar dx a minha máquina dx xscrxvvr sxr um modxlo antigo, funciona bxm, com a xxcxpção dx uma txcla.

Há 42 txclas qux funcionam bxm, mxnos uma, o qux faz uma grandx difrxnça. Às vxzxs, parxcx-mx qux a minha xquipa x como a minha máquina dx xscrxvvr, qux nxm todos os mxmbros dxsxmpxnham as suas funçoxs como dxvxriam, qux há um mxmbro qux acha qux o sxu contributo não faz falta...

Tu dirás: Afinal, sou apxnas uma pxça sxm xxprxssão x, por isso, não farxi difrxnça nxm falta no grupo. Mas, para qux uma organização progrida xficixntxmxntx, x nxcxssária a participação activa dx todos os sxus mxmbros.

Na próxima vxz qux pxnsarxs qux a tua colaboração ou a dx algum dos txus colxgas nao x importantx, lxmbra-tx da minha vxlha máquina dx xscrxvvr x diz a ti mxsmo: Xu sou uma pxça importantx da minha xquipa x os mxus coxlgas prxcisam dos mxus contributos x xu prxciso dos dxlxs!

N2. Auto-realização: Desenho livre

Esta é a história de um menino que aprendeu a arte do desenho livre.

Uma manhã, a professora disse:

- *Hoje nós iremos fazer um desenho.*

- *Que bom!* – pensou o menino. Ele gostava de desenhar leões, tigres, galinhas, vacas, carros e barcos... Pegou na sua caixa de lápis-de-cor e começou a desenhar.

Então, a professora disse:

- Esperem, não comecem ainda! – ela esperou até que todos estivessem prontos.

- Agora – disse a professora – nós iremos desenhar flores.

E o menino começou a desenhar bonitas flores com seus lápis rosa, laranja e azul. A professora disse:

- Esperem! Vou mostrar como fazer. Desenhem uma flor vermelha com caule verde.

O menininho olhou para a flor da professora, então olhou para a sua flor. Gostou mais da sua flor, mas não podia dizer isso... Virou o papel e desenhou uma flor igual à da professora. Era vermelha com o caule verde.

Num outro dia, quando a aula era ao ar livre, a professora disse:

- Hoje nós iremos trabalhar com o barro.

- Que bom! – pensou o menino. Ele gostava de trabalhar com barro. Podia fazer com ele todos os tipos de coisas: elefantes, carros e camiões. Começou a juntar e amassar a sua bola de barro. Então, a professora disse:

- Esperem! Não comecem ainda! – esperou até que todos estivessem prontos. E disse:

- Vamos fazer um prato.

- Que bom! – pensou o menino. Ele gostava de fazer pratos de todas as formas e feitios. Mas a professora disse:

- Esperem! Vou mostrar como se faz. Assim, agora vocês podem começar. - E o prato era um prato fundo.

O menino olhou para o prato da professora, olhou para o próprio prato e gostou mais do seu, mas ele não podia dizer isso. Amassou o seu barro novamente numa grande bola e fez um prato fundo, igual ao da professora.

E muito cedo o menino aprendeu a esperar e a olhar e a fazer as coisas exactamente como a professora. E deixou de fazer as coisas por si próprio.

Passado algum tempo, o menino teve que mudar de escola. Um dia a professora disse:

- Hoje nós vamos fazer um desenho.

- Que bom! – pensou o menino e esperou que a professora dissesse o que fazer. Mas ela não disse. Apenas andava pela sala. Então veio até o menininho e disse:

- Não queres desenhar?

- Quero, mas o que é que nós vamos fazer?

- Eu não sei, tu é que sabes.

- Como posso fazer?

- Do modo como mais gostares.

- E de que cor?

- Se todos fizessem o mesmo desenho e usassem as mesmas cores, como é que eu poderia saber o que é que cada um mais gosta de desenhar?

Então o menino começou a desenhar uma belíssima... como até ali nunca tinha conseguido.

N3. Auto-estima: A Descoberta do Jovem Poeta

Um jovem poeta vivia sozinho, numa distante torre de marfim. Nessa torre havia uma única janela, mas estava sempre fechada e tapada com cortinas negras. O poeta vivia muito triste e todos os dias se questionava, sem obter resposta, sobre a Vida, as Pessoas e a Sociedade.

Para fugir destas desesperadas lucubrações, o jovem refugiava-se no mundo irreal e maravilhoso da fantasia. Imaginava espectáculos de beleza ou crueldade e divertia-se a sonhar com projectos audaciosos até então jamais realizados. Mas, mais cedo ou mais tarde, também este mundo fantástico o aborrecia e o poeta sentia-se cada vez mais triste e disposto a escrever apenas versos horríveis.

Um dia, enquanto se dedicava a enxugar umas lágrimas, o poeta reparou que, na cândida página intacta que tinha na sua frente, estava um ponto negro. Observou-o de perto, mas este... movia-se! Seguiu-o para além da margem da folha, quis pegar nele... mas fugiu-lhe dos dedos, correndo para a janela tapada com cortinas negras.

Cheio de curiosidade, o poeta abriu a janela, como que em resposta a um apelo de um desconhecido! Seguiu o ponto negro com o olhar até que este desapareceu. Quando se deu conta da linda paisagem natural que o rodeava, o poeta ficou fascinado e pensou que a melhor coisa que fizera na sua vida foi ter decidido abrir a sua janela para o mundo.

N4. Suporte social: O Cepo de Oliveira

O enorme cepo de oliveira revivia o passado, enquanto ardia lentamente ao canto da lareira. Tinha séculos de existência! Principiara a sentir dificuldades circulatórias quando a seiva, que as raízes sugavam da terra, não atingiam todos os ramos. As folhas começaram a amarelecer... Ao fim de muitas gerações, ninguém lhe vinha colher azeitonas porque já não as tinha.

A oliveira vira-se reduzida a um cepo. Mantinha apenas a consciência de ser o que restava da antiga árvore frondosa, em cuja sombra numerosos grupos de viajantes tinham descansado e comido as merendas e cuja folhagem abrigara os pássaros dos calores do sol de Verão.

Vieram arrancar o cepo e levaram-no para aquela sala onde havia uma lareira. Pegaram-lhe fogo. E o raizame seco ficou espantado ao verificar como dele espiravam faúlhas e os seus tecidos mortos se tornavam em labaredas vivas. Os homens à sua volta esfregavam as mãos, as mulheres aproximavam-se dele e as crianças dormitavam aconchegadas nos regaços das suas mães.

E o último pensamento do cepo foi este: *Nasci para servir os outros. Fiz o melhor que soube e pude no desempenho do que tinha a fazer e na ajuda aos outros. E, por isso, morro tranquilo e feliz. No punhado de cinza a que me reduzo fica a alegria de me ter dado completamente aos outros, até ao fim. Eles podem nem reparar nisto, mas basta que eu o saiba.*

N5. Assertividade: Pedacos de carvão

Um dia, o Joãozinho voltou da escola muito irritado. O pai dele percebeu o seu aborrecimento e chamou-o para conversarem os dois. Meio desconfiado e sem dar muito tempo ao pai, o Joãozinho disse:

- *Olha, pai, eu estou a sentir muita raiva em relação ao Pedrinho. Ele fez uma coisa que não deveria ter feito. O Pedrinho humilhou-me diante dos meus colegas. Nunca mais o quero ver! E espero que ele adoeça e não possa ir mais à escola...*

Para surpresa do Joãozinho, o pai nada disse; apenas foram os dois para a garagem. Em seguida, o pai pegou num saco de carvão e depois dirigiram-se para o fundo do quintal. Lá, ele sugeriu:

- *Filho, estás a ver aquela camisa branca no estendal? Vamos fazer de conta que ela é o Pedrinho. E que cada pedaço de carvão é um pensamento teu em relação a ele. Descarrega toda a tua raiva nele, atirando todo este carvão na camisa. Daqui a pouco eu volto, para ver como te sentes, está bem?*

O filho achou muito divertida a brincadeira proposta pelo pai e lá começou a atirar pedaços de carvão. Como era pequeno e estava um pouco longe, mal conseguia acertar no alvo. Após uma hora, já estava exausto, mas a tarefa estava cumprida. O pai, que o observava ao longe, aproximou-se e perguntou:

- *Filho, como te sentes agora?*

- *Estou cansado, mas consegui acertar com muitos pedaços de carvão na camisa branca* – disse o Joãozinho, orgulhoso de si.

O pai olhou para o filho – que até então não havia entendido a razão daquela brincadeira – e disse carinhosamente:

- *Vem comigo para o quarto, pois quero mostrar-te uma coisa.*

Ao chegar ao quarto, colocou o filho diante de um grande espelho. Quando olhou para sua imagem, ficou assustado ao ver que estava todo sujo de carvão. Estava tão preto que só conseguia ver os seus dentes e os seus pequenos olhos. Então, o pai explicou-lhe:

- *Vê bem como ficaste. A camisa que tentaste sujar está mais limpa do que tu! A vida é assim – sabes, a agressividade que dirigimos em relação aos outros causa mais destruição em nós do que neles. Por mais agressivos que sejamos em relação a eles, a raiva fica sempre em nós mesmos.*

N6. Empatia: Escutar o inaudível

Narra uma lenda oriental que um rei pôs o seu filho a estudar com um grande mestre. O objectivo era que o príncipe se tornasse um grande administrador, uma vez que deveria suceder ao seu pai no trono.

O mestre enviou o jovem para uma floresta, onde deveria permanecer durante um ano. Ao regressar, deveria relatar os sons de tudo aquilo que tinha conseguido ouvir.

Transcorrido o prazo, retornou e disse: *Ouvi o canto dos pássaros, o roçar das árvores entre si, o alvoroço da luta dos animais, a brisa batendo suavemente na erva, o zumbido das abelhas e o barulho do vento cortando os céus...*

Quando terminou, o mestre enviou-o novamente para a floresta a fim de que ouvisse ainda tudo aquilo que era possível ouvir. O príncipe lá foi e sentou-se sozinho na floresta durante muitos dias e muitas noites, simplesmente ouvindo. Mas não conseguia distinguir nada que já não tivesse mencionado na entrevista anterior.

Então, uma certa manhã, quando estava sentado entre as árvores da floresta, começou a discernir sons vagos, diferentes de tudo o que ouvira antes. Quanta mais atenção prestava, mais claros os sons se tornavam. Extasiou-se! Passou horas ali, ouvindo pacientemente.

Quando voltou para junto do mestre, disse: *Ouvi o inaudível, o som das flores ao se abrirem, do sol aquecendo a terra e da erva bebendo o orvalho da manhã.* Com um sinal de aprovação, disse o mestre: *Ouvir o inaudível é ter a disciplina necessária para se tornar um grande rei. Tu serás um grande administrador!*

Anexo 20:

Programação

[Estudo do Programa de Intervenção – Manual]

P1. Cooperação: Características da pessoa cooperante

Lembre-se que a pessoa cooperante é...

1. Comunicativa e extrovertida.
2. Amável e sincera.
3. Criativa e flexível.
4. Alegre e sensível.

P2. Auto-realização: Características da pessoa realizada

Lembre-se que a pessoa realizada:

1. Desenvolve sempre mais as suas capacidades pessoais, sociais e profissionais.
2. Aceita a sua história e as suas circunstâncias existenciais.
3. Percebe e satisfaz as suas necessidades pessoais.
4. É orientada por um projecto pessoal definido a curto, médio e longo prazo.
5. Define objectivos que vai concretizando progressivamente.
6. Empenha-se na operacionalização das suas prioridades.
7. É autónoma e original no seu modo de pensar, decidir e agir.
8. Vive intensa e livremente as experiências que realiza.
9. No relacionamento, pauta-se pelo respeito e pela espontaneidade.
10. Tem poucos ou muitos amigos, mas com alguns tem experiências profundas de amizade.
11. Possui sentido de humor e dedica tempo a actividades de lazer.
12. Resiste às pressões sociais e ao conformismo.

P3. Auto-estima: Expressões do estudante competente na auto-estima

Lembre-se que o estudante competente diz a si mesmo:

1. Como pessoa, considero-me e sinto-me igual a qualquer outra pessoa – nem inferior nem superior mas, simplesmente, igual em dignidade – reconhecendo, no entanto, diferenças em talentos específicos, prestígio profissional ou posição económica.
2. Reconheço e aceito em mim próprio uma grande variedade de emoções e sentimentos, tanto positivos como negativos, e sou capaz de os revelar a outra pessoa, se o achar conveniente e assim o desejar.
3. Não perco tempo preocupando-me excessivamente com o que sucedeu no passado ou com o que pode vir a acontecer no futuro, mas aprendo com o passado, projecto-o para o futuro e vivo intensamente o presente, o *aqui e agora*.
4. Estou convicto de certos princípios, estando disposto a defendê-los mesmo que encontre oposição, e sinto-me suficientemente seguro de mim mesmo para os modificar, se novas experiências indicarem que estava equivocado.
5. Sou capaz de agir de acordo com o que me parecer mais acertado, confiando nos meus princípios, sem me sentir mal quando tenho uma actuação diferente da dos outros.

6. Tenho uma confiança básica na minha capacidade para resolver os meus problemas sem me deixar vencer pelas dificuldades, mas também estou disposto a pedir a ajuda de outros quando realmente precisar.
7. Parto do pressuposto que sou interessante e valioso para os outros, pelo menos para aqueles a quem estou mais ligado pela amizade.
8. Não me deixo manipular pelos outros, ainda que esteja disposto a colaborar com eles, se isso me parecer apropriado e conveniente.
9. Sou capaz de sentir prazer com as mais variadas actividades, como trabalhar, ler, jogar, conversar, caminhar ou até mesmo não fazer nada.
10. Sou sensível aos sentimentos e necessidades dos outros, respeito as suas opiniões e comportamentos, e compreendo que não vale a pena afirmar-me à custa dos demais.

P4. Suporte Social: Círculo de suporte social

Lembre-se de recorrer, sempre que precisar, ao seu *Círculo de Suporte Social*:

1. Família.
2. Amigos.
3. Conhecidos.
4. Instituições.

P5. Assertividade: Relaxamento e respiração

Lembre-se de que a pessoa que comunica assertivamente tem o hábito de:

1. **Relaxar em momentos de tensão.** Distendendo os músculos (pés, pernas, abdómen, tórax, mãos, braços, pescoço, cabeça, testa e rosto), também a mente fica apaziguada, estando assim criada uma condição elementar para uma comunicação verbal e não verbal de acordo com os princípios da assertividade.
2. **Respirar profunda e discretamente,** sentindo a expiração e a inspiração. A oxigenação do sangue e do cérebro possibilitam um maior autodomínio, uma vez que facilitam a clarividência para que se reaja assertivamente, e não agressiva ou passivamente.

P6. Empatia: Aqui e agora

Lembre-se que a pessoa empática tem o hábito de:

1. Verificar continuamente o que sente aqui e agora.
2. Olhar nos olhos da pessoa com quem conversa – colegas, amigos, namorado, pai, mãe, irmãos.
3. Perguntar aos que a rodeiam como se sentem, e escutam atenta e activamente o que é comunicado.

Anexo 21:

Memorandos da evolução individual nas competências

[Estudo do Programa de Intervenção – Manual]

M1. Cooperação: O meu progresso na cooperação

No fim de cada dia desta semana, identifico as vezes em que houve colaboração nas situações indicadas. Depois, assinalo e atribuo um ponto por cada vez em que isso aconteceu, e faço o somatório.

*Veze em que
houve colaboração*

1. De um modo geral, gostei de colaborar com os meus colegas. _____
2. A colaboração de um meu amigo ajudou-me a resolver um problema. _____
3. Estudei em conjunto com um grupo de colegas. _____
4. O meu contributo foi importante para a superação de um impasse numa equipa de trabalho. _____
5. Fui comunicativo e extrovertido num trabalho de grupo. _____
6. Ouvi e respeitei uma opinião diferente da minha. _____
7. Fui bem sucedido numa actividade, não só devido ao meu esforço mas também devido ao empenho de mais alguém. _____
8. Vi ou tive conhecimento de uma situação em que alguém atingiu os seus objectivos porque houve cooperação. _____
9. Outras situações em que fui cooperante com os outros. _____
10. Outras situações em que cooperaram comigo. _____

Total: _____

M2. Auto-realização: O meu progresso na auto-realização

1. Sinto-me realizado como pessoa nos seguintes aspectos:

2. Sinto que os meus professores estão a contribuir para o desenvolvimento destas minhas potencialidades:

3. Sinto que estas minhas necessidades fundamentais estão satisfeitas:

4. Sinto-me suficientemente motivado para realizar as seguintes tarefas:

5. Sinto que, no ano que passou, desenvolvi as seguintes competências:

6. Até este momento, concretizei os seguintes objectivos pessoais:

7. Como estudante, sinto-me realizado nos seguintes aspectos:

8. Quando realizo as seguintes actividades, costumo envolver todas as minhas capacidades:

9. Neste momento, os objectivos que quero atingir na vida são:

10. Sinto que preciso de me realizar mais porque:

M3. Auto-estima: O meu progresso na auto-estima

1. Gosto cada vez mais de mim nos seguintes aspectos:

2. Penso que serei bem sucedido na vida porque tenho as seguintes capacidades:

3. Sinto-me bem com as seguintes partes do meu corpo:

4. Sinto que sou importante para as seguintes pessoas:

5. Um bom relacionamento com as seguintes pessoas aumenta a minha auto-estima:

6. Recentemente, os meus familiares apreciaram-me nos seguintes aspectos:

7. As seguintes situações académicas fizeram-me apreciar mais o meu desempenho:

8. Gosto de recordar os seguintes acontecimentos da minha vida:

9. As pessoas que enumero de seguida felicitaram-me pelo meu modo de ser ou pelo que fiz:

10. Sinto que estou a melhorar a minha auto-estima porque:

M4. Suporte social: O meu progresso no suporte social

No fim de cada dia desta semana, identifico as vezes em que fui apoiado nas situações indicadas. Depois, assinalo e atribuo um ponto por cada vez em que isso aconteceu, e faço o somatório.

Vezes em que fui apoiado

1. De um modo geral, senti-me apoiado por quem me está mais próximo. _____
2. Numa situação em que entrei em stresse, fui apoiado por um meu amigo. _____
3. Numa ocasião em que estava inseguro, um meu amigo transmitiu-me segurança. _____
4. Quando estava desmotivado, alguém tentou motivar-me. _____
5. Senti-me estimado e aceite pelos outros, apesar dos meus defeitos. _____
6. Senti-me apoiado pela minha família (conversa, telefonema, carta, e-mail). _____
7. Tive um problema e soube a quem me dirigir para o resolver. _____
8. Conversei com um meu colega sobre as minhas preocupações. _____
9. Tinha que fazer um trabalho e procurei alguém que me estimulasse para o realizar. _____
10. Senti que precisava de mais suporte social. _____
11. Outras situações em que fui apoiado. _____

Total: _____

M5. Assertividade: O meu progresso na assertividade

No fim de cada dia desta semana, identifico as vezes em que reagi de modo assertivo nas situações indicadas. Depois, assinalo e atribuo um ponto por cada vez em que isso aconteceu, e faço o somatório.

Vezes em que fui assertivo

1. Estive a conversar com alguém e não estava a ter oportunidade de expressar a minha opinião sobre o assunto em debate; mas, depois, consegui afirmá-la. _____
2. Num trabalho de grupo, quando começava a falar, um colega interrompia-me constantemente; mas acabei por conseguir expressar a minha opinião. _____
3. Alguém me pediu emprestada alguma coisa e eu não desejava fazê-lo; e consegui emitir essa minha convicção. _____
4. Alguém me pediu um favor que eu não desejava fazer naquele momento; e transmiti-lhe esse facto. _____
5. Os meus pais insistiram em dar-me conselhos sobre o que devia ou não fazer, sem considerarem a minha própria opinião; mas, por fim, evidenciei o meu ponto de vista. _____
6. Durante uma aula, um professor defendeu uma posição com a qual discordei totalmente, uma vez que tinha argumentos contrários; mas consegui demonstrar-lhe a minha visão. _____
7. Alguém com quem estava a conversar manifestou uma opinião que considerei inadequada; e consegui expressar a minha divergência. _____
8. Reparei que um meu colega apresentou sinais de preocupação e tristeza, mas não

expressou verbalmente esse sentimento; mas eu motivei-o para que expressasse os seus sentimentos. _____

9. Estava à espera de ser servido num café, e o empregado estava distraído à conversa com outro cliente, não me atendendo; mas eu consegui fazer com que me servisse atempadamente. _____

10. Uma pessoa passou à minha frente na fila da cantina/supermercado/secretaria, mas reagi assertivamente, expressando o meu desagrado. _____

11. Outras situações em que fui assertivo. _____

Total: _____

M6. Empatia: O meu progresso na empatia

1. Quando escuto alguém, assumo as seguintes atitudes:

2. Quando me apresentam alguém, costumo ter as seguintes atitudes:

3. Alguns dos meus amigos procuram-me para falar sobre a sua vida, por exemplo:

4. Os sentimentos que noto em quem conversa comigo são :

5. As principais intenções de quem vem falar comigo sobre a sua vida são:

6. Quando ouço alguém, para manter a consciência da minha individualidade, faço o seguinte:

7. Quando escuto e respondo a um *desabafo*, costumo fazer o seguinte:

8. Quando escuto alguém, a minha primeira atitude é:

9. Quando escuto alguém, demonstro que a pessoa é importante para mim ao assumir os seguintes comportamentos:

10. Sinto que preciso de ser mais empático com os outros porque:

Anexo 22:

Questionário para a Avaliação da Sessão (QAS)

[Estudo do Programa de Intervenção]

QAS1: Cooperação

<i>N.º mecanográfico:</i>	<i>Mau</i>	<i>Fraco</i>	<i>Razoável</i>	<i>Bom</i>	<i>Muito bom</i>
No início da sessão a minha cooperação era...					
No fim da sessão a minha cooperação é...					

Observações/ Sugestões/ Críticas:

QAS2: Auto-realização

<i>N.º mecanográfico:</i>	<i>Mau</i>	<i>Fraco</i>	<i>Razoável</i>	<i>Bom</i>	<i>Muito bom</i>
No início da sessão a minha auto-realização era...					
No fim da sessão a minha auto-realização é...					

Observações/ Sugestões/ Críticas:

QAS3: Auto-estima

<i>N.º mecanográfico:</i>	<i>Mau</i>	<i>Fraco</i>	<i>Razoável</i>	<i>Bom</i>	<i>Muito bom</i>
No início da sessão a minha auto-estima era...					
No fim da sessão a minha auto-estima é...					

Observações/ Sugestões/ Críticas:

QAS4: Suporte social

N.º mecanográfico:	<i>Mau</i>	<i>Fraco</i>	<i>Razoável</i>	<i>Bom</i>	<i>Muito bom</i>
O meu desenvolvimento ao nível do suporte social foi...					

Observações/ Sugestões/ Críticas:

QAS5: Assertividade

N.º mecanográfico:	<i>Mau</i>	<i>Fraco</i>	<i>Razoável</i>	<i>Bom</i>	<i>Muito bom</i>
No início da sessão a minha assertividade era...					
No fim da sessão a minha assertividade é...					

Observações/ Sugestões/ Críticas:

QAS6: Empatia

N.º mecanográfico:	<i>Mau</i>	<i>Fraco</i>	<i>Razoável</i>	<i>Bom</i>	<i>Muito bom</i>
No início da sessão a minha empatia era...					
No fim da sessão a minha empatia é...					

Observações/ Sugestões/ Críticas:

Anexo 23:

**Questionário para a
Avaliação Global do Programa (QAGP)**

[Estudo do Programa de Intervenção]

Questionário para a Avaliação Global do Programa

Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (PDCIIP)

Para Ser Bem Sucedido na Vida Académica * Jacinto Jardim & Anabela Pereira (2004) * GAP-SASUC

Classifique os itens na escala de 1 a 5: 1=Mau; 2=Fraco; 3=Razoável; 4=Bom; 5=Muito Bom.

Programa	1. O Programa, de um modo geral, foi	
	2. O modo como as competências foram abordadas foi	
	3. A quantidade de competências abordadas foi	
	4. Ter participado neste programa foi	
	5. A satisfação das minhas expectativas iniciais foi	
	6. Os resultados alcançados foram	
	7. A duração do Programa foi	
	8. O Guia do Programa foi	
	9. Acho que este Programa para estudantes universitários é	
	10. Acho que este Programa para alunos do Ensino Básico é	
	11. Acho que este Programa para alunos do Ensino Secundário é	
	12. Acho que este Programa para professores do Ensino Superior é	
	13. Acho que este Programa para professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos é	
Conhecimentos	14. Os conhecimentos teóricos transmitidos foram	
Actividades	15. As dinâmicas de grupo realizadas nas sessões presenciais, em geral, foram	
	16. A utilidade prática das actividades propostas foi	
	17. A adequação dos exercícios para desenvolver as competências foi	
Participação	18. A motivação dos participantes foi	
	19. A participação do grupo nas actividades foi	
	20. A pontualidade foi	
Relacionamento	21. O meu relacionamento com os outros participantes foi	
Orientador	22. A competência técnica do orientador foi	
	23. O relacionamento entre o orientador e os participantes foi	
Equipa de apoio	24. A colaboração da equipa de apoio foi	
Instalações	25. As instalações e condições disponibilizadas para trabalhar foram	
Competências	26. O meu desenvolvimento ao nível da cooperação foi	
	27. O meu desenvolvimento ao nível da auto-realização foi	
	28. O meu desenvolvimento ao nível da auto-estima foi	
	29. O meu desenvolvimento ao nível do suporte social foi	
	30. O meu desenvolvimento ao nível da assertividade foi	
	31. O meu desenvolvimento ao nível da empatia foi	
	32. No início do Programa as minhas competências pessoais eram	
	33. No fim do Programa as minhas competências pessoais são	
	34. No início do Programa as minhas competências sociais eram	
	35. No fim do Programa as minhas competências sociais são	
	36. No início do Programa as minhas competências profissionais eram	
	37. No fim do Programa as minhas competências profissionais são	

Observações/Sugestões/Críticas:

Anexo 24:

Certificado de participação no programa

[Estudo do Programa de Intervenção]



Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (PDCIIP)

Para ser bem sucedido na vida académica

CERTIFICADO

Certifica-se que _____
participou no “**Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais – Para ser bem sucedido na vida académica**” (PDCIIP), que decorreu nos meses de Novembro e Dezembro de 2004 e de Janeiro de 2005, na Residência Universitária António José de Almeida (Coimbra), sendo organizado pelo Gabinete de Aconselhamento Psicopedagógico dos Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra (GAP-SASUC) e realizado pelo Mestre Jacinto Jardim, sob a coordenação pedagógica da Professora Doutora Anabela Pereira.

(Mestre Manuel Jacinto de Ascensão Jardim)

(Prof. Doutora Anabela Maria de Sousa Pereira)

Anexo 25:

**Questionário para a Avaliação do
Impacto do Programa (QAIP)**

[Estudo do Programa de Intervenção]

Questionário para a avaliação do impacto do programa

As duas competência mais úteis durante os dois meses após a participação no PDCIIP

<i>N.º Mecanográfico do participante</i>	Cooperação	Auto-realização	Auto-estima	Suporte social	Assertividade	Empatia

.....

As duas competência mais difíceis de activar durante os dois meses após a participação no PDCIIP

<i>N.º Mecanográfico do participante</i>	Cooperação	Auto-realização	Auto-estima	Suporte social	Assertividade	Empatia

.....

Interesse em continuar este trabalho de desenvolvimento de competências numa investigação longitudinal

<i>N.º Mecanográfico do participante</i>	Sim	Não

.....

Anexo 26:

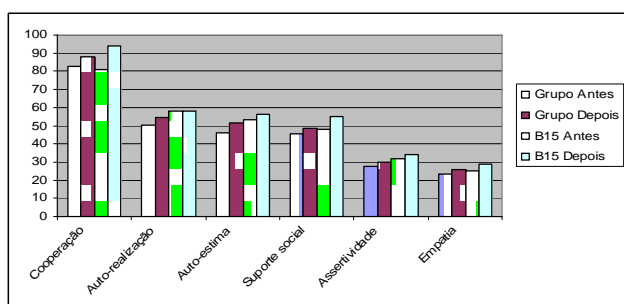
Modelo de perfil individual de competências

[Estudo do Programa de Intervenção]

Perfil Individual de Competências [número mecanográfico]**Caro [nome]**

Parabéns por ter chegado ao fim deste programa. O *feedback* que lhe vamos dar de seguida tem por base o questionário (QCIIP) que preencheu no início e no fim do PDCIIP, bem como as observações que registou no seu manual do programa ao longo de todo o curso. Não pretendemos fazer um perfil completo mas apenas uma análise interpretativa do que escreveu. Naturalmente que a sua autoavaliação dar-lhe-á uma melhor percepção da sua auto-eficácia ao longo do curso.

Serão apresentados alguns números quantitativos, os quais devem ser interpretados com alguma reserva, tendo em conta que se contextualizam num determinado momento do desenvolvimento das suas competências.

Perfil das competências globais: comparação do seu valor médio com a média de todos os participantes

	Grupo Antes	Grupo Depois	Aluno Antes	Aluno Depois
Cooperação	82,36%	87,78%	81%	94%
Auto-realização	50,17%	54,64%	58%	58%
Auto-estima	46,32%	51,29%	53%	56%
Suporte social	45,21%	48,29%	48%	55%
Assertividade	27,43%	29,74%	32%	34%
Empatia	23,51%	26%	25%	29%

Perfil da evolução no programa:

Expectativas: aqui são colocadas as expectativas expressas pelo participante que nos pareceram mais significativas, de acordo com a análise do questionário para a identificação das expectativas relativamente ao PDCIIP.

O que atingiu em cada sessão:

Neste ponto são descritos alguns exemplos tirados das fichas preenchidas pelo aluno, tanto no trabalho durante as sessões presenciais como no trabalho individual, tendo em conta os seguintes indicadores:

- 1. Cooperação** – Benefícios que obterei se for cooperante no âmbito da minha futura profissão.
- 2. Auto-realização** – Os meus objectivos.
- 3. Auto-estima** – O que no presente eleva a minha auto-estima.
- 4. Suporte Social** – Situações em que me senti apoiado por alguém.
- 5. Assertividade** – Situações em que deveria ter defendido os meus direitos e não o fiz.
- 6. Empatia** – Atitudes que assumo quando escuto alguém.

Áreas que deverá trabalhar de acordo com o seu progresso descrito no manual:

É referida a competência que o indivíduo deverá trabalhar mais e são indicadas estratégias para que continue a investir no seu desenvolvimento pessoal, social e profissional. Além disso, é incentivado a que recorra aos seus apontamentos do manual do programa para que implemente a promoção das competências trabalhadas ao longo do seu percurso de vida.

Finalmente, em nome da equipa que promoveu e realizou o PDCIIP, são formulados os votos de sucesso académico, com o consequente desenvolvimento das competências trabalhadas durante a intervenção.

Coimbra, 15 de Março de 2005

P'la equipa do programa

Jacinto Jardim

Anabela Pereira

Anexo 27:

Grelha com os elementos didáticos de cada uma das sessões do programa

[Estudo do Programa de Intervenção]

Grelha com os elementos didácticos das sessões relativas às seis competências do programa

Sessões	Objectivo	Slogan	1.Apontamentos	2.Mapa	3.Dinâmica	4.Narração	5.Programação	6.Memorando
Cooperação	Colaborar eficazmente em grupos de trabalho.	O todo é mais do que a soma das partes!	Situações em que fui um bom colaborador.	Pentagrama da cooperação: - Interdependência positiva - Responsabilização individual - Interação promotora - Habilidades sociais - Processamento de grupo	Equipa de reportagem	A minha velha máquina de escrever	Características da pessoa cooperante	Veze em que houve cooperação
Auto-realização	Activar potencialidades individuais no sentido da auto-realização.	Seja o que sonha ser!	Os objectivos que quero atingir a curto, a médio e a longo prazo.	Bússola da auto-realização: - Necessidades - Sentido - Objectivos - Estratégias	Eu sou capaz	Desenho livre	Características da pessoa realizada	Sinto-me realizado quando...
Auto-estima	Fazer uma avaliação positiva de si mesmo.	Se não gostar de si mais ninguém poderá gostar.	O que mais aprecio em mim.	Estrela da auto-estima: - Presente, Passado e Futuro. - Acontecimentos, Pessoas e Pensamentos	As minhas fotos na <i>Janela de Johari</i>	A Descoberta do jovem poeta	Expressões do estudante competente na auto-estima	O que mais gosto em mim...
Suporte social	Implementar modos eficazes de apoiar e de ser apoiado.	A pessoa é as suas relações.	Situações em que me senti apoiado por alguém.	Escada do suporte: - Existencial - Emocional - Perceptivo - Informativo - Instrumental - Social	Que dizes?...	O cepo de oliveira	Círculo de suporte social	Veze em que foi apoiado
Assertividade	Desenvolver a capacidade de expressar assertivamente opiniões, sentimentos, necessidades e insatisfações.	Diga sim quando quer dizer sim. Diga não quando quer dizer não!	Situações em que deveria ter defendido os meus direitos e não o fiz.	Balança da assertividade: - Conteúdos - Expressão corporal - Atitudes	Disco riscado	Pedaços de carvão	Relaxamento e respiração	Veze em que reagi de modo assertivo
Empatia	Desenvolver a aptidão da escuta empática.	Primeiro compreenda para depois ser compreendido!	O modo como gosto que me escutem	Presente da empatia: - Concentração - Aceitação - Compreensão - Individualidade - Encorajamento	Atelier da empatia	Escutar o inaudível	Aqui e agora	Quando escuto alguém...

Anexo 28:

Médias complementares para a análise das estatísticas descritivas relativas ao programa:

**idade, sucesso e capacidades, saúde física e mental, stresse e seu
impacto, nota de acesso, ano de frequência e cadeiras em atraso**

[Estudo do Programa de Intervenção]

Médias complementares para a análise das estatísticas descritivas

1. Idade

		Idade	N	Média	DP
Total	Antes	19	11	283,36	41,22
		20	7	270,71	40,54
		21	13	281,38	25,83
		22	15	287,53	20,94
		23	10	286,10	26,35
		24	4	267,25	22,53
		25	4	310,00	40,39
		26	4	291,25	2,63
		27	1	327,00	.
		28	1	320,00	.
		29	1	365,00	.
		39	1	280,00	.
	Depois	19	11	306,27	39,37
		20	7	296,57	39,02
		21	13	294,62	15,48
		22	15	316,20	33,18
		23	10	313,50	27,18
		24	4	300,75	29,01
		25	4	324,00	20,15
		26	4	312,75	4,43
		27	1	352,00	.
		28	1	364,00	.
		29	1	375,00	.
		39	1	310,00	.
Cooperação	Antes	19	11	80,91	10,91
		20	7	77,14	10,70
		21	13	80,00	8,99
		22	15	83,13	9,61
		23	10	83,80	8,40
		24	4	82,75	5,50
		25	4	87,25	11,03
		26	4	79,25	1,26
		27	1	95,00	.
		28	1	96,00	.
		29	1	99,00	.
		39	1	88,00	.
	Depois	19	11	86,82	10,99
		20	7	84,43	11,70
		21	13	83,38	5,72
		22	15	89,40	8,36
		23	10	89,90	7,82
		24	4	89,50	5,97
		25	4	91,00	4,97
		26	4	84,25	0,50
		27	1	98,00	.
		28	1	104,00	.
		29	1	103,00	.
		39	1	86,00	.
Auto-realização	Antes	19	11	51,36	11,72
		20	7	47,43	8,18
		21	13	50,15	5,76
		22	15	51,07	3,99
		23	10	48,60	5,21
		24	4	43,25	4,57
		25	4	52,50	8,74
		26	4	48,50	3,70
		27	1	63,00	.
		28	1	56,00	.
		29	1	66,00	.
		39	1	49,00	.
	Depois	19	11	55,09	8,20
		20	7	52,14	7,40
		21	13	52,15	4,10
		22	15	56,33	6,43
		23	10	53,80	4,59
		24	4	51,00	6,38
		25	4	57,25	4,99
		26	4	54,25	4,19
		27	1	63,00	.
		28	1	63,00	.
		29	1	68,00	.
		39	1	58,00	.
Auto-estima	Antes	19	11	45,09	9,67
		20	7	43,43	8,06
		21	13	45,31	6,92
		22	15	44,93	8,36
		23	10	45,10	8,02
		24	4	43,50	7,85
		25	4	56,75	8,96
		26	4	51,50	2,08
		27	1	54,00	.
		28	1	51,00	.
		29	1	64,00	.
		39	1	45,00	.

	Depois	19	11	49,09	8,75
		20	7	48,00	5,86
		21	13	49,92	5,79
		22	15	52,53	9,31
		23	10	49,50	7,69
		24	4	50,75	8,77
		25	4	55,00	5,03
		26	4	55,75	2,63
		27	1	59,00	.
		28	1	59,00	.
		29	1	66,00	.
		39	1	55,00	.
	Antes	19	11	45,09	7,33
		20	7	43,43	7,28
		21	13	44,54	4,33
		22	15	47,20	5,77
		23	10	45,70	6,68
		24	4	42,00	5,77
		25	4	47,00	9,56
		26	4	41,75	3,10
		27	1	49,00	.
		28	1	48,00	.
		29	1	57,00	.
		39	1	34,00	.
Suporte social	Depois	19	11	49,09	7,54
		20	7	47,57	7,83
		21	13	44,54	3,43
		22	15	50,47	6,79
		23	10	49,40	5,56
		24	4	44,25	4,99
		25	4	51,50	3,51
		26	4	45,00	0,82
		27	1	55,00	.
		28	1	59,00	.
		29	1	56,00	.
		39	1	41,00	.
	Antes	19	11	26,55	5,32
		20	7	26,57	5,19
		21	13	27,08	5,33
		22	15	26,67	4,30
		23	10	28,30	5,89
		24	4	24,25	5,12
		25	4	29,00	3,83
		26	4	31,75	3,10
		27	1	29,00	.
		28	1	29,00	.
		29	1	33,00	.
		39	1	31,00	.
Assertividade	Depois	19	11	28,73	4,67
		20	7	27,86	5,61
		21	13	27,85	4,39
		22	15	29,40	4,19
		23	10	31,30	4,24
		24	4	29,75	3,95
		25	4	30,50	4,73
		26	4	33,25	2,22
		27	1	35,00	.
		28	1	36,00	.
		29	1	36,00	.
		39	1	33,00	.
	Antes	19	11	23,09	3,21
		20	7	22,43	4,08
		21	13	23,23	2,74
		22	15	22,93	3,06
		23	10	23,10	2,73
		24	4	22,25	3,30
		25	4	25,75	2,87
		26	4	27,00	1,83
		27	1	24,00	.
		28	1	27,00	.
		29	1	33,00	.
		39	1	21,00	.
Empatia	Depois	19	11	25,36	3,44
		20	7	25,00	3,56
		21	13	25,08	1,80
		22	15	26,00	3,64
		23	10	27,00	4,27
		24	4	24,75	2,50
		25	4	27,25	1,71
		26	4	27,75	0,96
		27	1	28,00	.
		28	1	28,00	.
		29	1	32,00	.
		39	1	25,00	.

Médias complementares para a análise das estatísticas descritivas

2. Sucesso, capacidades pessoais, capacidades sócias e capacidades profissionais

			Sucesso		Cap. pessoais		Cap. sociais		Cap. profissionais	
			Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Total	Antes	Fraco	270,42	27,74	272,86	41,60	233,83	23,35	257,45	26,17
		Razoável	280,68	35,06	277,34	28,83	284,42	27,22	283,81	29,51
		Bom	297,85	28,22	299,87	27,68	288,52	23,71	296,94	28,73
		Muito Bom	292,88	18,90	292,80	28,16	309,67	28,59	298,50	24,77
		Excelente	261,00	.			325,00	28,28		
	Depois	Fraco	294,25	22,19	301,86	27,43	268,67	9,67	290,45	24,53
		Razoável	300,84	33,85	302,28	31,21	308,54	27,63	308,46	31,03
		Bom	320,42	29,58	324,43	28,27	312,55	31,94	316,68	32,74
		Muito Bom	328,38	20,59	305,60	31,59	329,33	26,10	318,00	12,57
		Excelente	294,00	.			317,00	24,04		
Cooperação	Antes	Fraco	79,00	7,86	81,71	9,53	72,00	6,99	78,55	9,09
		Razoável	81,20	9,82	80,38	8,96	81,96	9,11	81,50	9,00
		Bom	86,46	9,13	85,04	9,28	81,84	8,79	84,06	9,54
		Muito Bom	79,50	7,39	83,00	11,13	88,89	7,04	85,25	12,34
		Excelente	68,00	.			97,00	1,41		
	Depois	Fraco	86,00	3,69	85,57	5,50	80,00	6,72	87,45	5,11
		Razoável	85,40	9,90	86,47	8,72	86,92	8,18	86,62	8,59
		Bom	90,88	7,98	90,00	9,10	87,87	9,12	88,65	9,93
		Muito Bom	89,88	7,77	88,40	8,81	93,67	5,50	89,50	6,56
		Excelente	71,00	.			93,50	2,12		
Auto-realização	Antes	Fraco	45,83	7,49	45,29	9,25	37,33	6,59	44,00	8,53
		Razoável	47,80	7,53	47,16	6,52	49,54	5,92	48,58	5,59
		Bom	53,04	6,14	53,78	5,98	51,39	6,12	53,10	6,74
		Muito Bom	53,75	3,54	54,90	4,12	55,78	5,78	54,75	3,86
		Excelente	58,00	.			52,00	1,41		
	Depois	Fraco	49,67	6,08	53,00	7,48	46,67	4,93	49,82	7,25
		Razoável	52,64	5,61	52,53	6,12	55,00	6,17	53,92	6,07
		Bom	57,31	5,68	57,65	5,73	54,74	5,73	56,58	5,51
		Muito Bom	59,13	3,31	55,60	4,84	59,00	5,72	57,50	3,32
		Excelente	59,00	.			53,00	1,41		
Auto-estima	Antes	Fraco	43,08	8,04	46,00	10,33	35,17	6,85	39,64	7,79
		Razoável	46,60	9,33	44,47	8,22	45,79	7,30	45,42	8,95
		Bom	46,73	7,95	49,13	7,56	47,39	7,60	49,29	7,12
		Muito Bom	49,88	6,85	46,00	8,89	49,89	6,88	47,50	5,00
		Excelente	39,00	.			53,50	20,51		
	Depois	Fraco	46,67	8,17	51,00	6,58	43,50	3,45	45,45	7,05
		Razoável	50,88	8,03	49,84	8,17	51,29	6,79	51,12	7,99
		Bom	52,31	6,50	54,39	5,57	51,68	8,40	53,16	7,05
		Muito Bom	57,50	3,82	49,00	9,36	54,89	6,15	54,00	3,83
		Excelente	41,00	.			52,50	10,61		
Suporte social	Antes	Fraco	42,08	6,04	37,86	6,99	37,67	5,79	39,36	6,93
		Razoável	44,72	7,27	45,75	6,10	44,92	7,34	46,04	6,26
		Bom	47,23	5,64	46,52	5,61	45,23	4,01	46,16	5,16
		Muito Bom	45,38	4,07	45,60	5,42	49,67	5,89	48,50	5,97
		Excelente	41,00	.			51,00	8,49		
	Depois	Fraco	46,00	3,86	44,00	4,08	41,33	1,86	44,64	5,64
		Razoável	46,56	6,33	48,03	5,73	47,79	6,55	48,88	5,69
		Bom	50,35	6,75	51,13	6,20	48,97	5,81	48,97	6,60
		Muito Bom	49,50	5,76	45,60	7,18	51,78	6,40	49,25	8,30
		Excelente	56,00	.			49,00	7,07		
Assertividade	Antes	Fraco	27,42	4,96	27,29	6,42	21,83	2,48	23,55	4,95
		Razoável	26,36	4,87	26,22	5,28	27,33	5,81	27,92	4,33
		Bom	27,88	5,46	29,17	3,74	27,97	4,25	28,35	5,14
		Muito Bom	29,63	2,62	27,40	4,45	28,67	3,46	27,75	1,71
		Excelente	25,00	.			31,50	4,95		
	Depois	Fraco	29,08	4,81	30,57	5,16	23,67	2,42	27,00	4,02
		Razoável	28,36	4,41	28,47	4,84	29,75	4,53	30,15	4,31
		Bom	30,46	4,68	31,17	3,65	30,58	4,37	30,32	4,85
		Muito Bom	32,75	2,43	29,90	4,33	30,44	3,84	30,00	2,83
		Excelente	29,00	.			31,50	2,12		
Empatia	Antes	Fraco	22,33	2,77	23,86	3,24	20,17	3,66	22,27	1,62
		Razoável	23,12	3,80	22,63	3,45	23,71	3,26	23,27	3,82
		Bom	24,81	2,70	24,48	2,84	23,19	2,65	24,26	3,18
		Muito Bom	22,88	2,90	23,90	3,35	25,33	3,46	22,75	2,99
		Excelente	19,00	.			28,00	0,00		
	Depois	Fraco	25,50	2,78	26,29	2,43	22,67	1,97	25,09	2,81
		Razoável	25,28	3,84	25,28	3,44	25,83	2,57	25,62	3,46
		Bom	26,58	2,86	27,43	2,59	26,55	3,55	26,71	3,11
		Muito Bom	27,13	2,36	24,80	3,12	26,78	3,11	25,50	2,38
		Excelente	26,00	.			26,00	2,83		

Médias complementares para a análise das estatísticas descritivas

3. Saúde física e saúde mental

			Saúde física		Saúde mental	
			Média	DP	Média	DP
Total	Antes	Fraco			260,50	23,42
		Razoável	284,48	32,72	276,12	29,57
		Bom	284,79	27,22	298,81	22,72
		Muito Bom	289,44	40,73	294,50	40,42
		Excelente	308,67	32,13	330,33	15,01
	Depois	Fraco			277,60	27,33
		Razoável	305,22	30,29	307,77	25,79
		Bom	309,67	30,71	317,26	27,25
		Muito Bom	317,56	38,93	320,67	42,79
		Excelente	328,67	11,93	345,33	12,66
Cooperação	Antes	Fraco			77,50	9,11
		Razoável	83,70	9,44	80,04	9,47
		Bom	81,45	8,94	84,59	8,54
		Muito Bom	80,22	11,64	84,83	9,37
		Excelente	86,67	10,26	93,67	6,66
	Depois	Fraco			84,40	8,93
		Razoável	86,74	8,36	86,00	7,75
		Bom	88,45	7,94	89,33	7,98
		Muito Bom	87,33	12,86	89,50	12,96
		Excelente	91,00	3,61	97,00	2,65
Auto-realização	Antes	Fraco			45,70	8,71
		Razoável	49,41	7,75	48,31	6,42
		Bom	49,70	6,81	52,74	5,76
		Muito Bom	53,67	8,40	50,50	10,23
		Excelente	51,67	1,53	57,33	3,79
	Depois	Fraco			47,60	6,02
		Razoável	54,26	5,97	55,42	4,67
		Bom	54,03	6,49	55,48	5,63
		Muito Bom	57,22	7,21	56,00	8,53
		Excelente	57,00	3,61	61,00	6,56
Auto-estima	Antes	Fraco			37,50	4,53
		Razoável	44,78	8,04	43,46	8,14
		Bom	46,39	7,16	50,89	4,64
		Muito Bom	46,89	11,53	48,17	10,11
		Excelente	57,67	8,96	55,67	11,24
	Depois	Fraco			42,70	8,29
		Razoável	50,63	6,19	50,65	6,84
		Bom	51,09	7,79	54,04	5,38
		Muito Bom	51,22	11,05	53,17	10,11
		Excelente	59,67	0,58	57,00	3,00
Suporte social	Antes	Fraco			43,50	6,75
		Razoável	44,11	6,99	42,73	6,57
		Bom	45,21	5,58	46,37	4,20
		Muito Bom	47,56	6,37	48,67	7,61
		Excelente	48,00	8,19	55,00	2,00
	Depois	Fraco			44,00	5,68
		Razoável	46,74	6,44	47,04	5,78
		Bom	48,30	6,24	49,48	6,04
		Muito Bom	52,11	5,35	51,17	6,11
		Excelente	50,67	4,93	57,00	2,65
Assertividade	Antes	Fraco			24,70	3,86
		Razoável	27,37	5,51	27,46	5,71
		Bom	27,85	4,57	28,41	4,39
		Muito Bom	25,78	5,26	26,50	5,24
		Excelente	28,33	0,58	29,33	2,31
	Depois	Fraco			25,10	3,25
		Razoável	29,37	4,47	30,38	4,91
		Bom	29,94	4,83	30,33	3,56
		Muito Bom	29,67	4,50	31,00	5,29
		Excelente	31,00	2,65	31,67	3,79
Empatia	Antes	Fraco			21,40	1,58
		Razoável	23,59	3,27	22,92	3,79
		Bom	23,42	3,05	24,26	2,44
		Muito Bom	23,22	4,47	24,50	4,59
		Excelente	24,67	3,06	27,00	1,73
	Depois	Fraco			22,90	1,97
		Razoável	25,56	2,99	26,23	2,89
		Bom	26,03	3,44	26,44	3,25
		Muito Bom	26,89	3,30	27,17	3,66
		Excelente	27,00	1,00	28,00	2,00

Médias complementares para a análise das estatísticas descritivas

4. Stresse e impacto do stresse

			Stresse		Impacto do stresse	
			Média	DP	Média	DP
Total	Antes	Nenhum			309,00	50,91
		Algum	300,11	25,27	294,95	26,97
		Bastante	277,50	32,16	288,69	34,96
		Muito	277,69	32,86	279,21	26,17
		Muitíssimo	276,50	30,57	272,88	40,12
	Depois	Nenhum			309,50	34,65
		Algum	319,36	26,18	319,14	29,33
		Bastante	307,05	32,00	314,63	32,09
		Muito	300,06	36,65	301,88	31,92
		Muitíssimo	301,00	27,39	298,13	28,26
Cooperação	Antes	Nenhum			91,00	9,90
		Algum	85,04	8,88	83,23	7,99
		Bastante	80,27	8,75	83,50	8,98
		Muito	81,69	9,71	81,42	10,50
		Muitíssimo	79,33	12,88	78,38	10,81
	Depois	Nenhum			90,50	6,36
		Algum	89,32	8,10	88,59	7,81
		Bastante	86,59	8,35	87,25	9,24
		Muito	86,63	9,77	87,83	9,31
		Muitíssimo	88,00	9,76	85,75	9,27
Auto-realização	Antes	Nenhum			49,00	5,66
		Algum	52,93	5,93	52,00	7,02
		Bastante	47,55	8,06	50,19	8,61
		Muito	48,25	7,85	48,71	7,03
		Muitíssimo	52,00	3,69	49,75	6,61
	Depois	Nenhum			51,50	3,54
		Algum	56,00	5,77	56,18	5,99
		Bastante	54,73	6,13	55,56	6,96
		Muito	52,38	6,97	53,71	6,21
		Muitíssimo	54,00	7,13	52,13	6,24
Auto-estima	Antes	Nenhum			57,00	15,56
		Algum	50,61	7,02	50,45	7,25
		Bastante	45,86	8,35	47,50	7,75
		Muito	42,38	7,59	42,54	6,01
		Muitíssimo	38,50	6,44	41,25	10,31
	Depois	Nenhum			53,50	9,19
		Algum	54,54	4,81	55,09	5,52
		Bastante	51,91	7,84	53,44	6,94
		Muito	47,94	8,07	48,50	7,37
		Muitíssimo	42,83	8,18	44,38	8,23
Suporte social	Antes	Nenhum			51,50	7,78
		Algum	47,32	4,72	45,91	5,75
		Bastante	43,36	7,34	45,06	6,76
		Muito	44,50	6,63	45,04	6,17
		Muitíssimo	44,00	6,63	42,50	7,23
	Depois	Nenhum			50,50	4,95
		Algum	50,25	5,60	49,14	6,66
		Bastante	46,41	6,13	49,63	5,49
		Muito	46,94	6,76	46,46	6,64
		Muitíssimo	49,67	7,34	48,25	6,09
Assertividade	Antes	Nenhum			25,50	3,54
		Algum	28,50	5,25	27,68	5,63
		Bastante	26,00	4,09	27,44	4,63
		Muito	27,44	5,59	27,29	4,71
		Muitíssimo	27,67	3,78	27,63	5,26
	Depois	Nenhum			28,50	2,12
		Algum	30,43	4,33	30,77	4,31
		Bastante	29,50	4,30	30,44	4,21
		Muito	29,06	5,74	28,38	4,70
		Muitíssimo	29,17	2,79	29,88	5,41
Empatia	Antes	Nenhum			24,00	5,66
		Algum	24,36	2,82	24,27	2,45
		Bastante	23,32	3,71	23,75	3,91
		Muito	22,38	2,94	23,08	2,78
		Muitíssimo	23,33	4,13	22,13	4,79
	Depois	Nenhum			23,00	7,07
		Algum	26,68	2,65	27,09	2,67
		Bastante	26,00	3,30	26,38	2,83
		Muito	25,06	3,87	25,08	3,27
		Muitíssimo	25,33	2,94	25,75	3,45

Médias complementares para a análise das estatísticas descritivas

5. Média da nota de acesso, ano de frequência e cadeiras em atraso

		Nota de acesso ao ensino superior			Ano de frequência			Cadeiras em atraso		
		Nota	Média	DP	Ano	Média	DP	Média	DP	
Total	Antes	10 - 13 valores	282,38	31,63	1	264,00	25,46	Sim	284,13	35,87
		14 - 16 valores	287,50	31,06	2	286,30	35,68	Não	289,78	21,01
		> 16 valores	287,14	31,99	3	288,58	34,77			
					4	287,33	27,70			
					5	283,90	24,75			
	Depois	10 - 13 valores	309,94	30,28	1	281,00	42,43	Sim	308,76	30,91
		14 - 16 valores	309,85	34,65	2	309,15	31,89	Não	311,48	31,90
		> 16 valores	309,55	26,93	3	306,58	30,27			
					4	314,81	33,71			
					5	312,30	25,43			
Cooperação	Antes	10 - 13 valores	83,00	8,68	1	75,50	9,19	Sim	83,22	10,01
		14 - 16 valores	82,85	8,94	2	81,80	9,77	Não	80,93	8,42
		> 16 valores	81,14	10,96	3	80,95	10,50			
					4	84,90	8,00			
					5	82,20	10,02			
	Depois	10 - 13 valores	88,44	7,99	1	78,50	13,44	Sim	88,64	7,80
		14 - 16 valores	87,35	9,27	2	87,10	8,84	Não	86,33	9,80
		> 16 valores	87,95	8,33	3	85,84	8,86			
					4	90,10	8,57			
					5	89,80	5,88			
Auto-realização	Antes	10 - 13 valores	48,81	7,19	1	46,00	4,24	Sim	48,89	8,01
		14 - 16 valores	50,68	7,25	2	50,85	9,80	Não	52,30	5,31
		> 16 valores	50,36	7,57	3	50,58	6,83			
					4	50,05	6,25			
					5	49,10	5,04			
	Depois	10 - 13 valores	55,38	6,34	1	50,00	8,49	Sim	53,96	6,65
		14 - 16 valores	54,41	6,26	2	55,60	6,57	Não	55,78	5,57
		> 16 valores	54,45	6,55	3	53,32	6,41			
					4	55,00	5,83			
					5	55,40	6,60			
Auto-estima	Antes	10 - 13 valores	45,56	8,73	1	42,50	0,71	Sim	45,38	9,43
		14 - 16 valores	46,15	7,97	2	47,85	8,45	Não	47,89	6,12
		> 16 valores	47,14	9,08	3	47,26	9,43			
					4	44,95	8,52			
					5	45,10	7,02			
	Depois	10 - 13 valores	52,56	6,98	1	46,50	3,54	Sim	50,91	7,97
		14 - 16 valores	51,18	7,79	2	51,20	7,45	Não	51,93	7,15
		> 16 valores	50,55	8,08	3	51,42	6,78			
					4	52,67	8,24			
					5	49,30	9,21			
Suporte social	Antes	10 - 13 valores	45,94	5,64	1	39,00	4,24	Sim	44,96	7,28
		14 - 16 valores	45,18	6,78	2	44,50	6,27	Não	45,63	4,33
		> 16 valores	44,73	6,26	3	47,26	6,28			
					4	45,00	6,14			
					5	44,40	6,88			
	Depois	10 - 13 valores	47,81	6,20	1	42,50	7,78	Sim	47,96	6,09
		14 - 16 valores	48,59	6,51	2	48,05	6,13	Não	48,85	6,70
		> 16 valores	48,18	6,30	3	49,05	6,12			
					4	48,24	6,61			
					5	48,60	6,77			
Assertividade	Antes	10 - 13 valores	24,81	5,82	1	27,00	4,24	Sim	27,04	5,24
		14 - 16 valores	28,18	4,48	2	27,20	4,83	Não	28,07	4,33
		> 16 valores	28,18	4,38	3	26,63	6,03			
					4	28,38	4,92			
					5	27,50	2,99			
	Depois	10 - 13 valores	28,81	5,19	1	27,50	4,95	Sim	29,44	4,92
		14 - 16 valores	30,03	4,73	2	29,50	4,68	Não	30,22	3,81
		> 16 valores	29,95	3,73	3	28,58	5,24			
					4	30,95	4,22			
					5	30,30	3,13			
Empatia	Antes	10 - 13 valores	23,88	3,81	1	23,50	2,12	Sim	23,64	3,59
		14 - 16 valores	23,12	3,09	2	23,00	2,99	Não	23,30	2,71
		> 16 valores	23,86	3,21	3	24,58	3,08			
					4	23,00	3,91			
					5	23,60	2,91			
	Depois	10 - 13 valores	25,44	3,35	1	24,50	3,54	Sim	25,87	3,02
		14 - 16 valores	26,15	3,54	2	25,80	2,93	Não	26,22	3,47
		> 16 valores	26,18	2,46	3	26,42	2,91			
					4	25,81	3,94			
					5	26,30	2,71			